Auf der Suche nach der fünften Dimension

Kollaboration und Digitalität in der Kunstpädagogik

Christin Lübke
Miriam Schmidt-Wetzel (Hg.)

[transcript] Image

Christin Lübke, Miriam Schmidt-Wetzel (Hg.)
Auf der Suche nach der fünften Dimension – Kollaboration und Digitalität in der Kunstpädagogik

Image | Band 224

Christin Lübke (Dr. phil.) ist Kunstpädagogin und vertritt die Professur für Theorie künstlerischen Gestaltens an der Technischen Universität Dresden. Sie leitet das Hochschulreferat des Bundesverbands für Kunstpädagogik und forscht an der Schnittstelle analoger und digitaler Materialitäten mit einem qualitativen Forschungsfokus auf dem Kunstunterricht an allgemeinbildenden Schulen.
Miriam Schmidt-Wetzel (Dr. phil.) ist Professorin für Fachdidaktik Kunst und Design an der Zürcher Hochschule der Künste. Sie lehrt und forscht im Bereich Art Education und leitet das PhD-Programm Fachdidaktik Art & Design. Sie war pädagogische Mitarbeiterin am Institut für Kunstpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt am Main und hatte eine Gastprofessur in Kunstdidaktik an der Kunsthochschule Burg Giebichenstein in Halle a.d. Saale inne.

Christin Lübke, Miriam Schmidt-Wetzel (Hg.)

Auf der Suche nach der fünften Dimension – Kollaboration und Digitalität in der Kunstpädagogik

[transcript]

Die Publikation dieses Buches wurde durch die freundliche Unterstützung der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) ermöglicht.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

Mitarbeit: Henryetta Duerschlag
Umschlaggestaltung: Selina Schlumpf
Korrektorat: Karl Laurinat
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
https://doi.org/10.14361/9783839465493
Print-ISBN: 978-3-8376-6549-9 | PDF-ISBN: 978-3-8394-6549-3
Buchreihen-ISSN: 2365-1806 | Buchreihen-eISSN: 2702-9557

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

VER/SUCHEN

Im Dazwischen 2

UNTER/SUCHEN

ANHANG

Dank

Die vorliegende Publikation wäre ohne die Mitwirkung einer Vielzahl von Menschen und die Unterstützung unserer Institutionen nicht denkbar.

Wir danken all jenen, die die *Arbeitstagung Fachdidaktik Kunst und Design – Auf der Suche nach der fünften Dimension* mit uns vorbereitet, durchgeführt und diesen Band dadurch überhaupt erst möglich gemacht haben: Charlotte Axelsson, Nadia Bader, Oliver Brunko, Marisa Burn und Raphaela Pichler, André Chapatte, Henryetta Duerschlag, Carolin Ehring, Jane Eschment, Jana Eske, Barbara Fässler, Marc Fritzsche, Sina Hartmann, Paulina Kaping, Notburga Karl, Isabel Kessler, Mela Kocher, Gesa Krebber, Nina Kunz, Karl Laurinat, Mirco Leali, Manuel Ledergerber, Antonia Lehmann, Katja Lell, Toni Möri, Friederike Rückert, Raphael Spielmann, Felix Stalder, Johanna Tewes, Henrike Uthe, Manuel Weibel, Antje Winkler, Lisa Wolf und Jutta Zaremba.

Ebenso danken wir den digitalen Förderprogrammen *Fonds für digitales Lehren und Lernen* (TU Dresden) und *Digital Assistance* (ZHdK), durch die die Mitarbeit von Studierenden in Art Education beziehungsweise im Lehramtsstudienfach Kunst an der Tagung und der vorliegenden Publikation ermöglicht wurde. Das E-Learning der ZHdK mit Charlotte Axelsson und Ninja Hoffmann stellte bereits ab dem Moment der Ideenentwicklung seine Expertise zur Verfügung und hat die Tagung mit eigenen Workshopangeboten bereichert. Die Publikation wurde zudem mit internen Projektfördermitteln für Forschung an der ZHdK unterstützt.

Unser besonderer Dank geht an die folgenden drei Personen: Henryetta Duerschlag hat nicht nur die Erstellung der Tagungspublikation koordiniert, sondern ›auf der Suche nach der fünften Dimension‹ durchgängig für Überblick und inhaltlichen Fokus gesorgt. Karl Laurinat hat die Textbeiträge präzise und sensibel korrigiert. Nadia Bader war uns eine wichtige kritische Freundin in allen Belangen, ganz besonders bei der Finalisierung der Publikation.

Abschließend danken wir unseren Familien, die uns den nötigen Freiraum für unser Suchen eröffnet und uns bei unseren Erkundungen mit Geduld begleitet haben.

Christin Lübke und Miriam Schmidt-Wetzel, im Juni 2023

DIE SUCHE BEGINNEN

Gemeinsam suchen in und durch Art Education. Kollaboration und Digitalität im Kontext post/pandemischer Verschiebungen

Einleitung

Christin Lübke und Miriam Schmidt-Wetzel

Die Ausgangslage

Als wir im März 2021 den Entschluss zur Ausrichtung einer digitalen fachdidaktischen Arbeitstagung fassten, hatten wir Folgendes vor: Wir wollten an zwei Konferenztagen am Ende eines turbulenten Jahres einerseits *zurückschauen* auf eine (dann hoffentlich hinter uns liegende) Zeit des Lehrens und Lernens im Ausnahmezustand. Ausgehend von unseren Erfahrungen und Beobachtungen im pandemiebedingten Distanzunterricht wollten wir andererseits aber auch *nach vorn schauen* und gemeinsam mit anderen fragend und suchend an möglichen und notwendigen Veränderungen, Neuerungen und Schlussfolgerungen arbeiten, die jetzt und zukünftig für Kunstpädagogik und Art Education anstehen.

Der Austausch über die Auswirkungen von Ad-hoc-Distanzierung und Ad-hoc-Digitalisierung auf unsere kunstpädagogischen Praxen begann mit einer deskriptiven Bestandsaufnahme, die für fachliche Verstehens- und Gestaltungshorizonte mehr Fragen aufwarf als beantwortete. Gut so! Hier wollten wir bewusst ansetzen, um sichtbar gewordenen Suchbewegungen in kollaborativer und digitaler Begegnung eine Orientierung zu geben. Es galt, das Suchen im Fachdiskurs analytisch zu vertiefen und räumlich in einem weit aufgespannten Feld zwischen Schule, Hochschule, Unterrichtspraxis und Forschung in Art Education zu verorten. Reflektieren, Reagieren und Agieren vor dem Hintergrund unmittelbarer Veränderungen im professionellen Alltag

der beteiligten Akteur:innen sollten – weiterhin *im digitalen Modus* und *auf Distanz* – gleichermaßen möglich werden.

Die zweitägige Onlinetagung *Auf der Suche nach der fünften Dimension – Arbeitstagung Fachdidaktik Kunst und Design 2021*[1] wurde in einem rund dreimonatigen partizipativen und kollaborativen Prozess in einer Gruppe von Studierenden, Lehrer:innen, Vermittler:innen, Hochschuldozierenden und Forschenden aus den Bereichen Kunstpädagogik, Fachdidaktik, Designvermittlung, Hochschuldidaktik, Kulturtheorie, Literatur und Tanz vorbereitet und im Dezember 2021 als zweitägige Onlinekonferenz für ein breites Fachpublikum durchgeführt. Die Vielfalt an beteiligten Personen und der durch sie repräsentierten Perspektiven auf Art Education war äußerst wichtig für unser Vorhaben: Es ging darum, im zweiten Pandemiewinter einen »veränderten Möglichkeitssinn« (Scobel 2020, S. 165) zu aktivieren und ein Denken und Handeln im »Modus Potentialis« (vgl. Schmidt-Wetzel in diesem Band) als Alternative zum »Emergency Remote Teaching« (vgl. Hodges et al. 2022) anzuregen – und zwar nicht nur theoretisch, sondern in der praktischen Umsetzung einer Onlinekonferenz und mithilfe spezifisch kunstpädagogischer Expertisen und Strategien. Dass es hierfür einer besonderen Vorbereitung bedarf, war uns von Beginn an klar. Die konkreten Wege und Formate wurden im Prozess gemeinsam gesucht und entwickelt.

Mit dem hier vorliegenden Tagungsband greifen wir die 2021 begonnene forschende Auseinandersetzung auf und gehen einen Schritt weiter, indem wir die im Rahmen der Tagung gesammelten Erfahrungen und diskutierten Fragestellungen bündeln und weiterdenken möchten. Unsere Publikation steht damit in einer Reihe von weiteren Sammelbänden, die die Pandemieerfahrungen (bildungs-)theoretisch und/oder praxisbasiert reflektieren (vgl. Kortmann und Schulze 2020; Knaus et al. 2022; Fritzsche 2023). Mit dem zeitlichen Abstand von zwei Jahren haben sich die Wahrnehmungshorizonte und Handlungsplateaus durchaus verschoben, denn die Welt ist erneut eine andere geworden. In einer sich fortsetzenden »Polykrise« (Tooze 2022) beginnen wir damit, unsere pandemischen beziehungsweise postpandemischen Erfahrungen in Bezug auf kunstdidaktische und kunstpädagogische Tätigkeitsfelder wiederum anders zu verstehen, differenziert zu gewichten und kritisch zu beleuchten. So stellt sich die Frage, ob aus den Erfahrungen des Lockdowns die passenden Schlüsse und Konsequenzen gezogen wurden, um in den Feldern

---

1 Siehe: https://5d.zhdk.ch. Zugegriffen: 2. Juli 2023.

von Kunstpädagogik und Kunstvermittlung in anhaltenden Zeiten des Umbruchs und Kontrollverlusts klug zu agieren. Die gesellschaftliche, politische, planetare Gesamtsituation fördert und fordert in diesem Sinne gleichermaßen ein grundsätzliches sowie gemeinsames Umdenken, auch in Kunstpädagogik und Kunstvermittlung. Sie macht die Notwendigkeit einer gemeinsamen Suche nach anderen Handlungsstrategien besonders deutlich und prägt als teils kontrastreiche, teils verschwommene Folie das Nachdenken über die Frage, in welche Richtung notwendige Veränderungen oder Neuorientierungen gehen sollten. In dieser Hinsicht zeigt sich auch in den Beiträgen zu diesem Band vielfach eine »nie dagewesenen Bereitschaft, diese Gegenwartserfahrung als Wendepunkt zu theoretisieren und zu kommentieren und mögliche Zukünfte zu entwerfen« (Krämer 2020, S. 37).

Die Metapher der fünften Dimension

Als Ausgangs-, Dreh- und Angelpunkt der mehrmonatigen Entwicklungsprozesse rund um die Arbeitstagung fungierte die titelgebende *Suche nach der fünften Dimension*. Die Inspiration dafür fanden wir in einem jüngeren Durchbruch der theoretischen Teilchenphysik: Dem Exzellenzcluster PRISMA+ der Johannes Gutenberg-Universität Mainz verhalf im Frühjahr 2021 ein »Umweg durch die fünfte Dimension« (Johannes Gutenberg-Universität Mainz 2021) zur Entwicklung einer plausiblen Theorie, welche die Existenz dunkler Materie bestätigen konnte. Die fünfdimensionale Feldgleichung, die das Forschungsteam aufstellte, sagt die Existenz eines »neuen schweren Teilchens« (ebd.) voraus, welches eine derart große Masse aufweist, dass es nicht einmal im Teilchenbeschleuniger des CERN untersucht werden könnte.

Sinngemäß erforderte es also eine enorme Weitung des theoretischen Sichtfeldes: Erst nach der Hinzunahme einer weiteren, fünften Dimension konnte das unsichtbare Teilchen in Erscheinung treten. An diese Strategie anknüpfend war die fünfte Dimension als Denkfigur auch für uns von Anfang an eine wichtige Hilfe. Denn wir nahmen wahr, dass im Feld von Art Education Effekte wirkten, die seit der Pandemie im Fachdiskurs durchaus viral und polyvalent ins Sichtfeld rückten, ohne jedoch bereits greifbar und definierbar gewesen zu sein. Kurz: Das Phänomen, mit dem wir uns befassen wollten, war sichtbar, zugleich jedoch unübersichtlich, ja unüberschaubar: Es zeigte sich in ganz neuen Erfahrungen wie etwa durch virtuelle Einblicke in Privaträume oder *Zoom Fatigue*, deren didaktische Evaluation von anregend bis hin

zu ausgesprochen problematisch reichte. Die verschobenen Wahrnehmungen von Gesten, Räumen und Bildern waren vielfältig und konkret erfahrbar. Einordnungen und Erklärungen – beispielsweise durch Konzepte der Kunst- und Medienwissenschaften, durch Diskurse zu Digitalität und (Hochschul-)Didaktik, im Privaten, im Öffentlichen, im Politischen und Ökonomischen – waren jedoch zunächst nicht oder nur vage möglich.

Orientiert durch die aus der Physikwissenschaft entlehnte Metapher der fünften Dimension entwickelten wir darum spezifische Zugänge, Haltungen und Bewegungen, um den wahrgenommenen Phänomenen im Modus kollaborativer und digitalaffiner Herangehens- und Artikulationsweisen dennoch auf die Spur zu kommen. Die von dem Kunsttheoretiker Till Julian Huss beschriebene Funktion von Metaphern kommt dabei fast prototypisch zum Ausdruck:

> Abstrakte Phänomene werden oftmals statt durch neu eingeführte Begriffe durch Metaphern bestimmt. Besonders bei Dingen, die der direkten sinnlichen Erfahrung unzugänglich sind, springt die Metapher ein, indem sie das weniger Konkrete oder auch gänzlich Abstrakte durch eine konkrete Erfahrung verstehen lässt. Unser Denken und unsere mentalen Prozesse sind in der Sprache nur mit Metaphern benenn- und beschreibbar. (Huss 2019, S. 8)

Die Metapher der fünften Dimension war dementsprechend notwendig, um die Erfahrungen im pandemiebedingten Lehren, Lernen und Arbeiten auf Distanz als neues Phänomen zu bezeichnen und dieses »in der Begriffsbildung in seinen Momenten« (Zimmer 2015, S. 28) zu entfalten. Weil Metaphern also »mehr [sind] als nur Umschreibungen oder Ersetzungen, die sich ohne Verlust wieder in die ›eigentliche‹ Sprache zurückübersetzen lassen« (Huss 2019, S. 8), weil sie den Zugang zu etwas nicht nur konkretisieren und fokussieren, sondern überhaupt erst ermöglichen können (vgl. ebd.), erlaubte es uns auch die Metapher der fünften Dimension unseren Arbeitsgegenstand auf gleichermaßen anschauliche wie diskutierbare Weise in den Blick zu nehmen und ihn entsprechend als unterschiedlich interpretierbar, verhandelbar und veränderbar zu begreifen.

Das Denken und Handeln entlang der Metapher der fünften Dimension eröffnete für uns und die weiteren Beteiligten die Möglichkeit, auch in schwierigen Zeiten, das heißt unter unklaren und sich dynamisch verändernden Umständen, spielerisch, experimentell, flexibel und variantenreich zu agieren. Im Rahmen der Arbeitstagung wurden somit auch Wege erprobt, notwendige und

mögliche Transformationsprozesse mit Strategien der Kunstpädagogik und Kunstvermittlung nicht nur im Sinne von »Transformationsdiagnosen« (Bilgi 2021, S. 14) beobachtend zu begleiten: Es wurden praktische Versuche unternommen, diese forschend und intervenierend zu *gestalten* – mit dem Ziel, mit den Erfahrungen von Veränderung, Krise und zum Teil auch Kontrollverlust ästhetisch und konstruktiv umzugehen. Dabei zeigt sich auf den in diesem Band zur Diskussion gestellten *zweiten Blick*, dass sich gerade die Umwege orientierend und ermächtigend erwiesen haben, um in unsicheren Zeiten und unter komplexen Rahmenbedingungen das nicht vollständig Erklärbare zu verhandeln.

Distanz, Digitalität, Dialog und Didaktik

Die Suche nach (un-)bekannten Dimensionen impliziert unweigerlich eine Auseinandersetzung mit bestehenden Rahmungen und Richtungen, wie sie im Feld von Art Education bereits vor der Pandemie mit langer Fachtradition empirisch exploriert und analytisch systematisiert worden sind. Bevor wir uns also auf die Suche nach einer neuen, fünften Dimension machen konnten, galt es daher zu diskutieren, welche Bezugspunkte und Arbeitsrahmen wir hierfür setzen wollten. Wir entschieden uns für die Referenzfelder *Didaktik*, *Dialog*, *Digitalität* und *Distanz*, die als vier hinlänglich bekannte, übergeordnete Themenbereiche sowohl Grundlagen des Fachs (Didaktik und Dialog) als auch neuere Entwicklungen (Digitalität und Distanz) abdecken. Diese vier Dimensionen strukturierten, orientierten und inspirierten den Arbeitsprozess. Sie boten nicht nur Halt und Ansatzpunkte, um neue Erfahrungen und Sichtweisen einzuordnen und ausgehend von bekannten Phänomenen Brücken in eine mögliche fünfte Dimension zu konstruieren. Die Suche schärfte auch den Blick auf Veränderungen und Verschiebungen in den bestehenden Dimensionen, die somit selbst zum Betrachtungsgegenstand wurden.

Kollaboration und Digitalität

Wenn, wie bei der Vorbereitung der Onlinekonferenz, Einzelpersonen vermittelt über ein geteiltes Interesse aufeinandertreffen und größere oder kleinere Gruppen bilden, um gemeinsam an einem Gegenstand zu arbeiten, entstehen lebendige und unvorhersehbare Situationen, die es zu gestalten und diskursiv

auszuhandeln gilt – und die es zu reflektieren lohnt. In der vorliegenden Publikation legen wir unter dem Begriff der Kollaboration den Schwerpunkt auf Formen der Gemeinschaftlichkeit und Referenzialität, die durch Digitalität geprägt sind (vgl. Stalder 2016). Zwar wurden bereits vor der Pandemie – auf Messenger-Diensten, in sozialen Netzwerken, in der Arbeitsorganisation in Unternehmen oder auf digitalen Bildungsplattformen für Schulen und Hochschulen – Inhalte mehr oder weniger selbstverständlich gemeinsam digital bearbeitet, kommentiert und geteilt. Unter den besonderen Bedingungen der COVID-19-Pandemie wurden diese sozialen digitalen Praxen und Formen jedoch noch bedeutender, denn sie waren vielfach Voraussetzung für Austausch und Zusammenarbeit und gleichzeitig Gegenstand sozialer und gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. Entsprechende Erfahrungen haben wir auch im Kontext der Onlinetagung gesammelt, weshalb wir nun die verbindende Betrachtung von Kollaboration und Digitalität als potenzielle Transformationstreiberinnen in Art Education als leitende Orientierung für diesen Band setzen.

Kollaboration im Digitalen und Digitalität in Kollaboration zielen auf einen rezeptiven, produktiven und reflexiven Handlungsmodus, der auf der Vorannahme beruht, »dass Erkenntnis, Wissen und Vorstellungskraft der Menschen als gemeinschaftlich zu verstehen ist [sic!] und dieses Wissen als gemeinschaftliches Wissen auch gemeinsam generiert wird« (Krebber 2020, S. 19). Es geht also zum einen darum zu fragen, was es bedeutet, »in einer immer stärker von algorithmischen Logiken und datenbankkompatibler Weltproduktion abhängigen Kultur Subjekt zu sein« (Jörissen 2017). Zum anderen ist zu ergründen, inwieweit Kollaboration und Digitalität in ihrer Verbindung die beteiligten Akteur:innen ermächtigen können, auf erfinderische, künstlerische und forschende Art und Weise an einer Weltproduktion in Gemeinschaft teilzuhaben.

Um in diese Richtung zu arbeiten, müssen Theorie und Praxis von Kollaboration und Digitalität immer wieder neu zueinander in Beziehung gesetzt sowie gegenstands- und situationsbezogen weiterentwickelt werden. Die folgenden überblicksartigen Einordnungen zur Rezeption im Fachdiskurs und zur Bedeutung von Kollaboration und Digitalität als Konzeptbegriffe und Paradigmen der Gegenwart legen eine prägnante analytische Basis für den Nachvollzug vernetzter und synergetischer Betrachtungsweisen, wie sie in den einzelnen Beiträgen dieses Bandes deutlich zum Ausdruck kommen.

Kollaboration

Kollaboration[2] ist heute zu einem allgegenwärtigen Phänomen geworden, das sowohl kulturelle als auch ökonomische Domänen umfasst und alltägliche Formen des Miteinanders ebenso tangiert wie große gesellschaftliche Fragestellungen. Auch im Bereich der Bildenden Künste werden kollaborative, kollektive und kooperative Formen und Strategien verstärkt verfolgt und erfahren Aufmerksamkeit von Kurator:innen (vgl. u.a. Kunsthalle Fridericianum/Siemens Art Program 2005) und Kunstkritik (vgl. Rötzer und Rogenhofer 1991; Thurn 1991). Sie werden sowohl kulturtheoretisch (vgl. Ziemer 2013; Terkessidis 2015; Ghanbari et al. 2018; Groth und Rittelmeyer 2019) als auch mit einem besonderen Fokus auf die Bildenden Künste reflektiert (vgl. Green 2001; Bourriaud 2002; Billing et al. 2007; Kester 2011).

Seit Beginn der 2020er Jahre ist das Interesse für kollaborativ entstandene Werke, Künstler:innenkollektive und künstlerische Gemeinschaftsprojekte geradezu explodiert[3]. Ob dies durch die kollektiv kuratierte Großausstellung documenta15 hervorgerufen wurde, oder ob die Entscheidung für das Kurator:innenkollektiv *ruangrupa* als künstlerischer Leitung und für das Leitmotiv der Gemeinschaftlichkeit (vgl. documenta und Museum Fridericianum gGmbH) vielmehr ein Symptom einer bereits laufenden Bewegung darstellt, ist schwer zu sagen.

Entlang dieser Entwicklungen gerät die Bedeutung sozialer Dimensionen und Interaktionen für die Künste und für ästhetisch-künstlerisches Handeln zunehmend auch in den kunstpädagogischen Blick. Annäherungen erfolgen dabei aus verschiedenen Richtungen: »Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht« (Schmidt-Wetzel 2017) wird einerseits im Anschluss an allgemeindidaktische und pädagogische Konzepte zur Bedeutung von Gruppen und kollaborativen Arbeitsformen im Unterricht qualitativ-empirisch untersucht und aus der Unterrichtspraxis heraus mit jugendkulturellen, medialen und gesellschaftlichen Formen gemeinschaftlicher ästhetischer Praxen in Zusammenhang gebracht. Ein anderer Zugang betrachtet neue gemeinschaftliche Praktiken in kunstpädagogischen Praxisfeldern (vgl. Krebber 2020) mit einem

---

2 Zur Klärung und Begründung des Begriffs der Kollaboration im Kontext von Kunstpädagogik siehe Schmidt-Wetzel (2017, S. 20–30) und Krebber (2020, S. 46–55).

3 Dies lässt sich unter anderem anhand der thematischen Schwerpunkte der Fachzeitschriften *Kunstforum International* (vgl. Bechtloff 2022; The Collective Eye 2022; Weiss 2023) und *Texte zur Kunst* (vgl. Hausladen und Lipinsky de Orlov 2021) nachvollziehen.

besonderen Fokus auf deren Begründungen und Bedingungen durch digitale Medienkulturen. Beispiele aus der Unterrichtspraxis für kollaboratives Handeln finden sich in vereinzelten Themenschwerpunkten kunstdidaktischer Fachzeitschriften (vgl. u.a. Hawkes et al. 2015; Weber 2016). Jüngste Publikationen vertiefen und aktualisieren einerseits praxisorientierte Perspektiven (vgl. Schmidt-Wetzel et al. 2023). Andererseits entstehen aussichtsreiche Erweiterungen des kunstpädagogischen Betrachtungswinkels auf Themen der Gemeinschaftlichkeit und des Miteinanders in Bezug auf postanthropozentrische Theoriediskurse (vgl. Haraway 2018) und im Anschluss an intersektionale pädagogische Theorien (vgl. hooks 1994, 2003; Ballath und Schütze 2022).

Auf der Suche nach der fünften Dimension waren kollaborative Arbeitsweisen weder ein *Nice-to-have* noch allein konzeptuelle Notwendigkeit angesichts der Komplexität, Größe und Unüberschaubarkeit des Vorhabens. Stattdessen waren sie getragen von einer grundlegenden Überzeugung:

> Alles im Blick zu haben, ist für Einzelne schlicht nicht mehr möglich. Erst wenn sich unterschiedliche Perspektiven von ihren jeweiligen Positionen aus auf eine Sache richten, kann ein Gegenstand heute umfassend begriffen und bearbeitet werden. Erst wenn diejenigen, die sich für die Arbeit am Gegenstand interessieren, dafür einsetzen und bereit sind sich einzugestehen, dass ihre Perspektive zwar wichtig, aber nicht die alleinig mögliche ist, kommen Bewegung, Begegnung, Veränderung ins Spiel, die wiederum die jeweiligen Perspektiven verschieben, verdichten und erweitern können. (Bader et al. 2022, S. 13)

Im Zuge der Arbeitstagung haben wir Kollaboration somit in Anlehnung an den Medien- und Kommunikationswissenschaftler Yener Bayramoğlu und die Politikwissenschaftlerin und Pädagogin Maria do Mar Castro Varela (2021, S. 11) informiert durch eine »Theorie der Fragilität« praktiziert. Diese Theorie geht das Wagnis ein, Unschärfen und Unsicherheiten, die die Pandemie begleiteten, in Worte zu fassen. So konnte im Kontext von 5D der Arbeitsgegenstand erst durch das Zusammenbringen unterschiedlicher Perspektiven von ihren jeweiligen Positionen aus umfassend(er) begriffen und bearbeitet werden. Etablierte Begriffe wie Team- oder Gruppenarbeit wurden um Komponenten des bewusst Unbestimmten, Ergebnisoffenen und Suchenden erweitert, um einen Erkenntnismodus zu initiieren, der sich bewusst als fragile und produktiv-fragmentarische Auseinandersetzung vollzieht.

Ein solcher Prozess kann in der Rückschau keinesfalls als reibungslos bezeichnet werden, denn die inhaltliche Suche spiegelte sich in der gemeinsamen methodischen Suche nach tauglichen und verantwortbaren Arbeitsmodi wider. Diese involvierende Vorgehensweise verlangte von den beteiligten Akteur:innen ein ausgeprägtes Maß an Eigeninitiative, Kommunikationsbereitschaft und Ambiguitätstoleranz. Vor dem Hintergrund der diversen professionellen und institutionellen Verortungen erforderte dies eine besondere, vielfach herausfordernde Anstrengung. Dennoch lässt sich retrospektiv feststellen, dass die Aushandlung eines tagungsgebundenden Commitments durch die Beteiligten das basale Fundament einer produktiven kollaborativen Zusammenarbeit bildet, die nachhaltig in die je individuelle Praxis zurückwirkt. Die hierzu nötigen tragenden Strukturen werden in den verschiedenen Beiträgen des vorliegenden Bandes deutlich sichtbar.

Digitalität

Der in diesem Band vertretene Kulturwissenschaftler Felix Stalder beschreibt, analysiert und kontextualisiert gesellschaftliche Veränderungen, die sich seit Beginn des Jahrtausends mit der wachsenden Bedeutung des Internets nachverfolgen lassen. Mit der von ihm geprägten Beschreibung einer »Kultur der Digitalität« (Stalder 2016) werden die vielschichtigen und tiefgreifenden Folgephänomene einer zunehmend technologiebasierten Gegenwart miteinander in Bezug gesetzt und in ihrer Polyvalenz als gemeinschaftsstiftend verhandelt (vgl. Stalder 2017). Unter dem Begriff der Digitalität wird der weitreichende kulturelle Umbruch nicht mehr in Frage gestellt, sondern vielseitig beforscht, gelebt und gestaltet: »Mit der breit etablierten digitalen Infrastruktur schwindet nicht nur die Faszination für die Technologie, sondern digitale Praktiken und Konventionen sind in den Mainstream übergegangen und haben sich im Alltag etabliert« (Unterberg und Jörissen 2021, S. 29). Digitalität wird dementsprechend bereits im Modus des *nach dem Internet* verhandelt: Eine Fokussierung auf das technologische Fundament der Digitalisierung kann nicht mehr hinreichend aufzeigen, wie grundlegend verzahnt digital-virtuelle und analog-materielle Transformationsprozesse im Künstlerischen miteinander emergieren (vgl. ebd.). Digitalität umfasst vielmehr eine Vielzahl komplexer und asynchroner Prozesse, die sich in unterschiedlicher Weise auf Subjekte und gesellschaftliche Verhältnisse, auf materielle Umwelten sowie auf kulturelle Praxen auswirken und durch diese wiederum verändert werden (vgl. Klein 2019). Durch Digitalität entsteht »ein neues Set an Möglichkeiten und

Erwartungen, mittels dessen der Einzelne/jede Einzelne sich selbst und die Welt konstituieren und begreifen kann« (Stalder 2017; vgl. auch Schmidt-Wetzel und Stalder sowie Lübke et al. in diesem Band).

Für die Kunst und ihre angrenzenden Praxen hat das weitreichende Folgen. Künstlerische Forschung und künstlerische Praxis im Horizont eines »Internet State of Mind« (Chan 2011) treten vor allem durch veränderte Produktions-, Distributions- und Rezeptionsweisen in Erscheinung, wodurch bekannte Reflexionsweisen und Valorisierungssysteme in Frage gestellt werden (vgl. Klein 2019). Künstlerische Materialitäten werden an neuen Schnittstellen erzeugt und im Sinne hybrider Räume konzeptionell erweitert.

Diese Entwicklungen gehen auch an Art Education nicht unbeachtet vorbei. Aktuelle Auseinandersetzungen zeigen deutlich, dass Digitalität in kunstpädagogischen und angrenzenden Diskursen zu einem zentralen Thema geworden ist. Der Fokus liegt dabei zum einen auf der bildungswissenschaftlichen, bild- und praxistheoretischen Fundierung künstlerischer Prozesse im Digitalen (vgl. u.a. Fritzsche 2016; Klein und Noll 2019; Kolb und Schütze 2021; Moormann et al. 2021) und zum anderen auf der Entwicklung von Unterrichtsprojekten und Vermittlungsszenarien mit digitalen Medien und Geräten (vgl. Camuka und Peez 2017). Diese bereits entwickelten Perspektiven in Art Education werden auch in den Beiträgen der Publikation einbezogen und diskutiert.

Komplexe Prozesse und Formate digitaler Zusammenarbeit

Für die Auseinandersetzung mit bekannten (Didaktik, Digitalität, Distanz und Dialog) und neuen Dimensionen in Art Education im Rahmen der Fachtagung wurden spezifische Arbeitsmodi und fachlich breitgefächerte Diskursformate entwickelt, innerhalb derer ein authentisches, zugewandtes und gemeinsames Suchen möglich wurde (vgl. Duerschlag in diesem Band) und in denen Kollaboration und Digitalität unmittelbar zum Ausdruck und zur Wirkung kamen.

Bereits in einer frühen Phase der Tagungskonzeption wurden Akteur:innen aus verschiedensten Feldern und auf unterschiedlichen Stufen ihrer fachlichen Entwicklung in einem breit gestreuten Call explizit als Praxisexpert:innen adressiert und zur Beteiligung eingeladen. Zusätzlich zum schriftlichen Call wurde an zwei Onlinetreffen über die geplante Tagung informiert. Diese digitalen Zusammenkünfte dienten nicht nur der Information, sondern ermöglichten im Austausch mit den Teilnehmenden die konzeptuelle und thematische Schärfung der Tagung. Es wurde bewusst Raum erzeugt, in welchem

Erfahrungsberichte, Praxisbeispiele, Wünsche, Fragen, Hypothesen und Theorien zur Sprache gebracht und ins Tagungskonzept integriert werden konnten. Dieser Prozess mündete in die Bildung von Arbeitsgruppen, für die sich die Teilnehmenden in den zuvor definierten Dimensionen gruppierten und bis Dezember 2021 der kollaborativen Vorbereitung der Onlinekonferenz widmeten:

- Dialog – Ungewohnte Leerstellen und neuen Begegnungen
- Distanz – Raumerfahrungen und Wahrnehmungsverschiebungen
- Digitalität – Neue Schnittstellen und andere Intensitäten
- Didaktik#1 – Im Hier und Jetzt
- Didaktik#2 – Innovationen und Visionen

Jede Gruppe und Position reflektierte Aspekte der gesuchten fünften Dimension aus ihrem jeweiligen Blickwinkel und über die Fläche ihrer gewählten Zugänge. Ein und derselbe Gegenstand wurde auf diese Weise zum Gegenstand vielgestaltiger medialer, methodischer und disziplinärer Auseinandersetzungen.[4] Für die kollaborative Entwicklung der Tagung bestand eine besondere Herausforderung darin, ein gutes Gleichgewicht zwischen Offenheit und Orientierung, zwischen individuellen und gemeinsamen Entwicklungen sowie zwischen Freiwilligkeit und Verbindlichkeit in den Dimensionsgruppen und in der Gesamtgruppe zu halten – und zwar unter Bedingungen, die für alle Beteiligten neu und in mehrfacher Hinsicht anspruchsvoll waren. Studierende, Lehrer:innen im Schuldienst (auf unterschiedlichen Schulstufen sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz), Hochschuldozierende und freie Kunst- beziehungsweise Designvermittler:innen fanden über ein geteiltes Interesse an einem Thema zueinander und mussten sich als Dimensionsgruppe verständigen und organisieren. Der gesamte Prozess lief ausschließlich ›remote‹ ab und war auf zum Teil noch immer ungewohnte digitale Kanäle, Videokonferenzformate, virtuelle Whiteboards usw. angewiesen. Um die Arbeit transparent und vernetzt zu gestalten, fanden zum einen in einem etwa zweiwöchigen Rhythmus digitale Jours Fixes statt, in denen die Beteiligten

4 Auf der Tagung selbst wurden die in den Dimensionsgruppen erarbeiteten fachlichen Positionen durch drei weitere Beiträge aus kultur- und medienwissenschaftlicher (Felix Stalder; vgl. Schmidt-Wetzel und Stalder sowie Lübke et al. in diesem Band), künstlerisch-explorativer (André Chapatte; vgl. Chapatte in diesem Band) und literarischer Perspektive (Nina Kunz) kontrastiert und erweitert.

sich wechselseitig über die Entwicklungen in ihren Dimensionsgruppen und mit Blick auf die Gesamttagung informieren, aber auch Unsicherheiten und Unklarheiten ansprechen konnten. Zum anderen wurde der Planungs- und Entwicklungsprozess von Beginn an auf einem virtuellen Whiteboard dokumentiert und organisiert.[5] Auf diese Weise nahm die Tagung im Prozess auf zeitlicher, visueller und sozialer Ebene Struktur an.

Zu den Beiträgen in diesem Band

Die Beiträge in diesem Band orientieren sich an verschiedenen Modi des Suchens und verstehen sich als stilistisch breitgefächerte Spielarten einer gemeinsamen Theorie- und Praxisreflexion. Die Beiträge von **Oliver Brunko**, **André Chapatte** und **Barbara Fässler** bauen künstlerisch-visuelle, performativ-explorierende und suchend-narrative Brücken zwischen den vier Teilen der Publikation. Sie verweben die pluralen Zugänge auf assoziative und essayistische Art und Weise.

DIE SUCHE BEGINNEN

Im ersten Teil des Bandes wird die kollaborative Bewegung im Modus Potentialis theoretisch charakterisiert und in einer Kultur der Digitalität situiert:

- Vertiefend zur Einleitung überlegt **Henryetta Duerschlag**, wie produktiv mit der Komplexität gegenwärtiger Herausforderungen und Fragestellungen in Art Education umgegangen werden kann.
  Der Beitrag untersucht, wie sich die Ästhetik der Suche nach der fünften Dimension auf mögliche epistemische Findungsprozesse auswirkt und nimmt dabei ästhetische Verfahren einer *zugewandten* Forschung ins Visier.
- In einem weiteren Beitrag werden die Fragestellungen und Erkenntnisse verarbeitet, die auf der Arbeitstagung in einem Gespräch mit **Felix Stalder**, **Miriam Schmidt-Wetzel** und den Konferenzteilnehmer:innen diskutiert wurden. Grundformen der Kultur der Digitalität geraten vor dem Hintergrund künstlerischer Praxen in Schule und Hochschule in den Fokus.

---

5 Siehe die Prozessdokumentation auf der Tagungshomepage: https://5d.zhdk.ch/prozess/. Zugegriffen: 2. Juli 2023.

VER/SUCHEN

Im zweiten Teil werden Beiträge gebündelt, die als kollaborative Digitalexplorationen im Feld von Art Education verstanden werden wollen. Dabei kann herausgestellt werden, dass sich die Beitragenden auf spielerische und experimentelle Weise in und mit digitalen Medien und Modalitäten auseinandergesetzt haben. Die Ausführungen zeugen von einer engen Verstrickung zwischen produktiven, rezeptiven und reflexiven Aushandlungen im Rahmen der 5D-Tagung, die auf die wesentlichen Bezugsfelder von Art Education referieren.

- **Nadia Bader**, **Sina Hartmann**, **Notburga Karl** und **Raphael Spielmann** thematisieren in ihrem Beitrag Verschiebungen und Prozesse, die das (sich) bildende Subjekt im gemeinsamen künstlerischen Handeln via Videokonferenz betreffen. Momente des Entzugs, des Sich-Ereignens und des bildhaften Störens geraten im Modus des Spiels in das Blickfeld.
- **Jane Eschment**, **Gesa Krebber**, **Katja Lell** und **Henrike Uthe** nehmen in ihren Ausführungen Bezug auf die an der 5D-Tagung präsentierte Live-Performance *Liquid dialogues. Während wir gleichzeitig sprachen*. Dabei geraten Phänomene sozialer Verhaltensweisen und visueller Codes ebenso in den Blick wie die Potentiale und Grenzen gemeinsamer Erfahrungen in kunstpädagogischer Onlinelehre.
- **Johanna Tewes**, **Antje Winkler** und **Lisa Wolf** thematisieren in ihrem Beitrag Erfahrungen, die einem pandemiebedingten Zustand des Übergangs zwischen Gewohntem und Neuem, krisenbewältigender Reaktion und improvisierendem Umdenken und der Lust an experimenteller Weiterentwicklung von Kunst(pädagogik) Rechnung tragen. Dabei geraten vor allem performative Prozesse zwischen Digitalität, Bildung, Kunst und professionsbezogener Wissensgenerierung in den Fokus.
- **Toni Möri** reflektiert in seinem Beitrag Raumerfahrungen und Wahrnehmungsverschiebungen in und mit Videokonferenzen. Die gemeinsam mit den Teilnehmer:innen der 5D-Tagung in einem Digitalworkshop entwickelten experimentellen Handlungen werden als Phänomene eines produktiven, zugleich begrenzenden und erweiternden Dazwischens beschrieben, analysiert und reflektiert. Toni Möri ist nach langer Krankheit im Juni 2023 vor Abschluss der Publikation verstorben. Mit seinem Einverständnis wurde sein Beitrag von den Herausgeberinnen des Bandes abgeschlossen.

- **Christin Lübke** und **Paulina Kaping** fokussieren sich auf Verschiebungen, die durch Ad-hoc-Distanzierung und Ad-hoc-Digitalisierung im schulischen Kunstunterricht wirken. Die Ausführungen nehmen Bezug auf eine gemeinsame virtuelle Atelierpraxis, die mit Studierenden und Schüler:innen eines Gymnasiums durchgeführt wurde. Dabei werden Schlussfolgerungen für eine zeitbewusste Ausbildungspraxis zukünftiger Kunstlehrer:innen gezogen.

UNTER/SUCHEN

In dritten Teil des Bandes stehen Überlegungen im Fokus, die sich auf die Beschreibung und Analyse spezifischer Handlungssettings und medialer Ausdrucksformen im Digitalen beziehen. Die konkreten Untersuchungsgegenstände werden dabei vor dem Hintergrund des gemeinsamen Arbeitens im Digitalen kritisch befragt und produktiv gewendet.

- Der Beitrag von **Miriam Schmidt-Wetzel** gibt Einblick in eine Studie, die den Ausnahmezustand einer globalen Pandemie als Impulstreiberin für Öffnungen und Innovationen in kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen mit Studierenden befragt. Die Studie ist angelegt als eine Untersuchung *von* und *mit* Akteur:innen in Art Education und methodisch-methodologisch an den Merkmalen einer phänomenologischen Einzelfallforschung orientiert.

Die Inhalte und Fragestellungen der drei folgenden Beiträge wurden auf der Onlinekonferenz im Rahmen eines von den Autorinnen gestalteten Workshops mit dem Titel *Video kills the art teacher star?* bearbeitet.

- **Jutta Zaremba** betrachtet Lehr- und Lernvideos in kunstbezogenen Kontexten als potenzielle Medien, um kunst- und medienreflexive Haltungen für angehende Kunstlehrer:innen auszuloten und zu etablieren.
- **Carolin Ehring** untersucht exemplarisch drei verschiedene Lehrvideos, in denen gestalterische Praxis im Rahmen des Kunstunterrichts angeregt wird. Dabei wirft sie nach kritischer Analyse die Frage auf, wie mit dem Medium innovativ und zukunftsweisend umgegangen werden kann, um forschend-spielerische und ergebnisoffene Arbeitsprozesse zu initiieren.
- **Friederike Rückert** bettet erklärende und anleitende Bewegtbildformate in historisch-experimentelle Entwicklungslinien ein, um daran den

Zusammenhang zwischen etablierten Innovationen und der gegenwartssensiblen Möglichkeit, mit dem Medium Lehrvideo spielend auf die Suche künstlerischer Gestaltungsprinzipien zu gehen, aufzuzeigen.

WEITER/SUCHEN

In letzten Teil wird der Blick auf zukunftsweisende Horizonte gerichtet. Es wird deutlich, dass den Autor:innen und Kollaborateur:innen der Beiträge daran gelegen ist, Art Education nachhaltig weiterzuentwickeln, indem gegenwärtige und uns als (kunstpädagogische) Gemeinschaft betreffende Entwicklungen denkend einbezogen und gestalterisch geformt werden.

- **Marc Fritzsche** vollzieht in seinem Beitrag ein Gedankenexperiment, welches im Modus des Futur II auf postpandemische Entwicklungen und Dynamiken einer plural vernetzen kunstpädagogischen Fachcommunity im Jahr 2026 blickt. Wesentliche Fragestellungen und Praxisfelder, die wir aktuell als noch offene Aushandlungsfelder bespielen, werden somit kritisch-imaginativ auf ihre Relevanz hin befragt.
- Im Gespräch zwischen **Felix Stalder**, **Christin Lübke** und **Miriam Schmidt-Wetzel** wird der auf der Tagung begonnene Austausch zwischen Kunstpädagogik und Kultur der Digitalität nach anderthalb Jahren fortgesetzt. Dabei wird ergründet, zu welchen weiteren Verschiebungen und Erweiterungen es seit dem Ende der Pandemie gekommen ist. So wird unter anderem danach gefragt, inwiefern sich bestehende Konzepte von Kollaboration und Digitalität vor der Folie kulturell virulent werdender Phänomene wie künstlicher Intelligenz oder Klimakatastrophen erneut verändern (müssen).
- **Antje Winkler** begibt sich in ihrem Beitrag in einen Dialog mit Henryetta Duerschlag, Marie-Luise Lange und Notburga Karl, um Ansätze, Erkenntnisse und Praxen der 5D-Tagung im Nachgang zu reflektieren. Dabei werden Lesarten von Art Education ersichtlich, die sowohl die künstlerisch-praktische Facette kollaborativer Digitalzugänge elaborieren als auch Aspekte dezidiert suchender Lehr-Lernverhältnisse im Künstlerischen thematisieren.

Literatur

Bader, N., Krebber, G., Lübke, C., Tewes, J. & Schmidt-Wetzel, M. (2022). Wir werden das Schiff schon schaukeln. *BDK-Mitteilungen* (2/2022), S. 11–13.

Ballath, S. & Schütze, K. (Hg.) (2022). *SITUIERUNG ZWISCHEN den Stühlen. Positionen, Haltungen und Perspektiven*. Art Education Research (22).

Bayramoğlu, Y. & Castro Varela, M. (2021). *Post/pandemisches Leben: Eine neue Theorie der Fragilität*. Bielefeld: transcript.

Bechtloff, D. (Hg.) (2022). *documenta fifteen*. Kunstforum International (283).

Bilgi, O. (2021). *Über den (Neu-)Anfang im pädagogischen Denken. Eine zeitdiagnostische Analyse*. Bielefeld: transcript.

Billing, J., Lind, M. & Nilsson, L. (Hg.) (2007). *Taking the Matter into Common Hands: On Contemporary Art and Collaborative Practices*. London: Black Dog Publishing.

Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Dijon: Les presses du réels.

Camuka, A. & Peez, G. (Hg.) (2017). *Kunstpädagogik digital mobil. Film, Video, Multimedia, 3D und Mobile Learning mit Smartphone und Tablet – Vermittlungsszenarien, Unterrichtsprojekte und Reflexionen*. München: kopaed.

Chan, C. (2011). *Quotes* (Q162). What's Next? https://whtsnxt.net/bookauthor/carson-chan. Zugegriffen: 29. Juni 2023.

documenta und Museum Fridericianum gGmbH (o. D.). *lumbung*. https://documenta-fifteen.de/lumbung/. Zugegriffen: 29. Juni 2023.

Fritzsche, M. (2016). *Interfaces – Kunstpädagogik und digitale Medien. Theoretische Grundlegung und fachspezifische Praxis*. München: kopaed.

Fritzsche, M. (Hg.) (2023). *Kunstpädagogik nach der Pandemie – Befunde und Spekulationen*. München: kopaed.

Ghanbari, N., Otto, I., Schramm, S. & Thielmann, T. (2018). *Kollaboration. Beiträge zu Medientheorie und Kulturgeschichte der Zusammenarbeit*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Green, C. (2001). *The third hand: collaboration in art from conceptualism to postmodernism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Groth, S. & Ritter, C. (Hg.) (2019). *Zusammen arbeiten. Praktiken der Koordination und Kooperation in kollaborativen Prozessen*. Bielefeld: transcript.

Haraway, D. (2018). *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt a.M.: Campus.

Hausladen, K. & Lipinsky de Orlow, G. (Hg.) (2021). *Collectivity*. Texte zur Kunst (124).

Hawkes, E., Waldbauer, G., Schirmer, A.-M., Hennecke, U. & Böhler, E.-M. (2015). Projekte zur Herausbildung eines »Wir« in größeren Dimensionen. *Kunst 5–10* (38), S. 37–41.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Zugegriffen: 17. Juni 2023.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

hooks, b. (2003). *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. New York & London: Routledge.

Huss, T. J. (2019). *Ästhetik der Metapher: Philosophische und kunstwissenschaftliche Grundlagen visueller Metaphorik*. Bielefeld: transcript.

Johannes Gutenberg-Universität Mainz (2021). *Durch die fünfte Dimension zur Dunklen Materie. Entdeckung in der theoretischen Physik könnte helfen, das Rätsel der Dunklen Materie zu lösen.* Pressemitteilungen Johannes Gutenberg Universität Mainz. https://presse.uni-mainz.de/durch-die-fuenfte-dimension-zur-dunklen-materie/. Zugegriffen: 29. Juni 2023.

Jörissen, B. (2017). *Subjektivation und »ästhetische Freiheit« in der post-digitalen Kultur*. Kulturelle Bildung Online. https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivation-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur. Zugegriffen: 29. Juni 2023.

Kester, G. H. (2011). *The One and the Many: Contemporary Collaborative Art in a Global Context*. Durham: Duke University Press.

Klein, K. (2019). Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. In K. Klein & W. Noll (Hg.), *Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt* (S. 16–25). Zeitschrift Kunst Medien Bildung. http://zkmb.de/sammlung/postdigital-landscapes/. Zugegriffen: 29. Juni 2023.

Klein, K. & Noll, W. (Hg.) (2019). *Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt*. Zeitschrift Kunst Medien Bildung. http://zkmb.de/sammlung/postdigital-landscapes/. Zugegriffen: 29. Juni 2023.

Knaus, T., Junge, T. & Merz, O. (Hg.) (2022). *Lehren aus der Lehre in Zeiten von Corona. Mediendidaktische Impulse für Schulen und Hochschulen*. München: kopaed.

Kolb, G. & Schütze, K. (2021). Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld. In J. Eschment, H. Neumann, A. Rodonò & T. Meyer

(Hg.), *Arts Education in Transition* (S. 261–272). Zeitschrift Kunst Medien Bildung. http://zkmb.de/post-internet-art-education-als-kunstpaedagogisches-handlungsfeld/. Zugegriffen: 29. Juni 2023.

Kortmann, B. & Schulze, G. G. (Hg.) (2020). *Jenseits von Corona. Unsere Welt nach der Pandemie – Perspektiven aus der Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.

Krebber, G. (2019). *Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen*. München: kopaed.

Kunsthalle Fridericianum (Block, R.) & Siemens Art Program (Nollert, A.) (Hg.) (2005). *Kollektive Kreativität/Collective Creativity*. Frankfurt a.M.: Revolver.

Moormann, P., Zahn, M., Bettinger P., Hofhues, S., Helmke, J. K. & Kaspar, K. (Hg.) (2021). *Mikroformate. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen*. München: kopaed [Kunst Medien Bildung, Band 8].

Rötzer, F. & Rogenhofer, S. (Hg.) (1991). *Von der Utopie einer kollektiven Kunst*. Kunstforum International (116).

Schmidt-Wetzel, M. (Hg.) (2016). *Miteinander*. Kunst+Unterricht (407/408).

Schmidt-Wetzel, M. (2017). *Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Praxisbeispielen*. München: kopaed.

Schmidt-Wetzel, M. (2022). *Von Art Education im Emergency-Remote-Modus hin zu Art Education im Modus Potentialis. Erste Ergebnisse einer Untersuchung mit Studierenden zu kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand*. Kulturelle Bildung Online. https://www.kubi-online.de/artikel/art-education-emergency-remote-modus-hin-art-education-modus-potentialis. Zugegriffen: 17. Juni 2023.

Schmidt-Wetzel, M., Freuler, N. & Steinacher, S. (Hg.) (2023). *[…] IN TRANSLATION. Kollaborative Versuche in Art Education zwischen Schule und Hochschule*. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste. collaeb. https://collaeb.org/work/publikationen/in-translation/. Zugegriffen: 17. Juni 2023.

Schmidt-Wetzel, M. & Zachmann, L. (2021). Emergency Remote Art Education? – Reflexion einer Studie mit Studierenden zu kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand. *Art Education Research* (20). https://sfkp.ch/artikel/emergency-remote-art-education--reflexion-einer-studie-mit-studierenden-zu-kunstpadagogischen-und-asthetisch-kulturellen-vermittlungspraxen-im-ausnahmezustand. Zugegriffen: 17. Juni 2023.

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

Stalder, F. (2017). Grundformen der Digitalität. *Agora42, Das philosophische Wirtschaftsmagazin* (2). https://agora42.de/grundformen-der-digitalitaet-felix-stalder/. Zugegriffen: 23. Juni 2023.

Terkessidis, M. (2015). *Kollaboration*. Berlin: Suhrkamp.

The Collective Eye (Hg.) (2022). *All together now! Kunst im Kollektiv*. Kunstforum International (285).

Thurn, H.-P. (1991). Die Sozialität des Solitären. Gruppen und Netzwerke in der Bildenden Kunst. *Kunstforum International* (116). https://www.kunstforum.de/artikel/die-sozialitat-der-solitaren/. Zugegriffen: 23. Juni 2023.

Tooze, A. (2022). Zeitenwende oder Polykrise? Das Modell Deutschland auf dem Prüfstand. Willy Brandt Lecture 2022. *Schriftenreihe der Bundeskanzler Willy-Brandt-Stiftung* (36), S. 13–31. https://willy-brandt.de/willy-brandt/publikationen/zeitenwende-oder-polykrise-das-modell-deutschland-auf-dem-pruefstand/. Zugegriffen: 23. Juni 2023.

Unterberg, L. & Jörissen, B. (2021). Algorithm trouble oder das Unbehagen in einer Kultur der Algorithmen. Postdigitale Kunstpraktiken, Kulturelle Bildung und Widerständigkeit. In J. Akkermann & B. Egger (Hg.), *Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung. Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung* (S. 29–42). Wiesbaden: Springer VS.

Weber, J. (2016). Gemeinsam neue Bildwelten erfinden. Gruppenzeichnungen mit Edding, Filzstift und Co. *Kunst+Unterricht* (407/408), S. 21ff.

Weiss, J. E. (2021). [sýn] Zusammen [bíos] Leben. *Kunstforum International* (281). https://www.kunstforum.de/artikel/syn-zusammen-bios-leben/. Zugegriffen: 23. Juni 2023.

Ziemer, G. (2013). *Komplizenschaft: Neue Perspektiven auf Kollektivität*. Bielefeld: transcript.

Zimmer, J. (2015). *Metapher*. Bielefeld: transcript.

Durch das Kleinste in die fünfte Dimension

Ästhetische Verfahren zugewandter Forschung

Henryetta Duerschlag

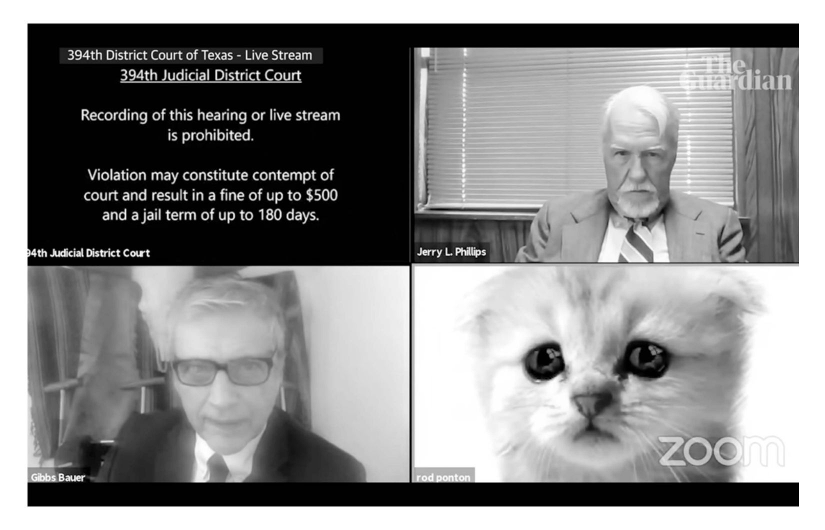


Abb. 1: Szene aus dem YouTube-Video ›I'm not a cat‹: lawyer gets stuck on Zoom kitten filter during court case. *Guardian News, 2021. Screenshot: Henryetta Duerschlag.*

Versehentlich als Kätzchen verkleidet betritt der Anwalt Rod Ponton eine Gerichtsverhandlung, die pandemiebedingt digital als Videokonferenz abgehalten wird. »I'm not a cat« beteuert die verzweifelte Stimme des Mannes, dem es nicht gelingt, sich seines virtuellen felinen Antlitzes zu entledigen (siehe Abb. 1). Offenbar hat er vergessen, die Bildeinstellungen in der Videokonferenz-App zu ändern, nachdem sie von seinen Kindern benutzt wurde. Viral

breitete sich dieses knapp einminütige Video[1] im Februar 2021 in den öffentlichen Medien und auf Social-Media-Kanälen aus. Es ist die unerwartete Niedlichkeit dieser Szene, die nicht nur die Autorität des Rechtsdieners schmälert. Sie verkleinert die Distanz zu dieser weit entfernten Situation dermaßen, dass sich die Betrachtenden der betroffenen Person ganz nah, ja, mit ihr verbunden fühlen. Hier eine technische Störung, da ein ungeplanter Einblick in die Privatsphäre, dort der Versuch, professionellen Alltag und Ordnung zu wahren. Der kurze Clip steht exemplarisch für das komplexe Objekt der pandemiebedingten Ad-hoc-Digitalisierung und -Distanzierung – ein Knäuel an miteinander und untereinander in Verbindung stehenden Phänomenen, Erfahrungen, Diskursen, Disziplinen und Technologien.

Von ihrer Ursache aus mikroskopisch klein und in ihrem Ausmaß immens, umspannt die COVID-19-Pandemie Dimensionen, die an beiden Enden aus der Sichtbarkeit fallen. Das Virus als krankmachendes Partikel und seine globale Ausbreitung entziehen sich nicht nur der unmittelbaren Wahrnehmung. Auch ihr Einfluss auf unzählige Handlungs- und Denkfelder übersteigt die menschliche Vorstellungskraft. Sowohl medizinisch als auch sozio-kulturell gesprochen führte damit das Ausmaß der Pandemie zu einer Komplexitätssteigerung unzähliger Praxisfelder. Insbesondere die notgedrungene physische Distanzeinhaltung stellte nicht zuletzt auch Kunstunterricht, Kulturvermittlung sowie kunstpädagogische Forschung und Lehre vor Herausforderungen: Wie ästhetisch arbeiten, ohne einen gemeinsam geteilten und erfahrbaren Raum? Wie umgehen mit digitalen Technologien in Forschung, Lehre und (Kunst-)Unterricht? Welchen Einfluss haben wir auf diese, und sie auf uns? Wie künstlerischen Prozessen beiwohnen, wenn niemandem über die Schulter geblickt werden kann?

Diese und viele weitere Fragen standen im Zentrum der Online-Arbeitstagung Fachdidaktik Kunst und Design 2021 und ihrer titelgebenden *Suche nach der fünften Dimension*, bei der ich mitgestaltend, beobachtend, organisatorisch und koordinativ teilnahm. Als ästhetisch Forschende, die ihre Arbeit irgendwo zwischen Art Education und Erkenntnistheorie verortet, möchte ich in diesem Text der Frage nachgehen, wie sich die Ästhetik der Suche nach der fünften Dimension auf mögliche epistemische Findungsprozesse auswirkt. Im ersten, kurzen Teil dieses explorativen Unterfangens geht es um einen Komplexitätsbegriff, der die Vielschichtigkeit und Herausforderung der Frage nach der fünften Dimension in Art Education beschreibt. Der zweite

---

1 Siehe: https://www.youtube.com/watch?v=lGOofzZOyl8. Zugegriffen: 22. April 2023.

Teil stellt die Online-Performance *Liquid Dialogues. Während wir gleichzeitig sprachen* (kurz *Liquid Dialogues*; vgl. Eschment et al. in diesem Band) von Jane Eschment, Gesa Krebber, Karl Laurinat, Katja Lell und Henrike Uthe, sowie die Lecture-Tanz-Performance *Who We Talk To When We Talk to Cameras* (kurz *WWTTWWTTC*; vgl. Chapatte in diesem Band) des amerikanisch-schweizerischen Künstlers André Chapatte vor. Anschließend führt der dritte Teil zu theoretischen Überlegungen zur Ästhetik des Anarchistischen des US-amerikanischen Kunsthistorikers Roger Rothman und Paul Feyerabends Begriff von anarchistischer Forschung. Mithilfe dieser Umwege möchte ich als Fazit eine *zugewandte* Forschung als weiterzudenkende ästhetisch-künstlerische Methodologie für komplexe Problemstellungen vorschlagen.

Orientierungsversuche im komplexen Raum

Über die Digitalisierung von Unterricht und Forschung wird nicht erst seit der globalen Ausbreitung von COVID-19 gesprochen. Doch so schlagartig die pandemische Situation im Frühjahr 2020 aufkam, so schleichend gingen ihr insbesondere in Deutschland Jahre und Jahrzehnte des Digitalisierungsprozesses im Schul- und Hochschulsystem voraus. Dabei geht es längst nicht nur um die Einführung digitaler Soft- und Hardware in Bildungsinstitutionen oder den pädagogischen Umgang mit digitalen Medien. Wie Eliane Burri (2022), Dozentin für Medienbildung und Informatik an der Pädagogischen Hochschule Zürich, schreibt, stehen Schulen im Kontext der Digitalität vor »komplexen, mehrdimensionalen Herausforderungen, die über die Gestaltung von Lernumgebungen im Hinblick auf zukünftig geforderte Kompetenzen hinausgehen«. Zu solchen gehört beispielsweise der Einfluss von KI auf Lehr- und Lern-Situationen, wie jüngst im Zusammenhang mit dem textbasierten Dialogsystem ChatGPT breit diskutiert wird. Dabei geht es um mehr als die Frage, ob der Chatbot erfolgreich Hausaufgaben lösen und damit Lehrpersonen täuschen kann. Weil beispielsweise noch nicht abzusehen ist, wie sich die Technologie auf bestehende Arbeitsprozesse und -tätigkeiten auswirken wird, müssen sich pädagogische und didaktische Ansätze ständig neuen Erfahrungswerten anpassen. Langsam mahlende Mühlen bildungspolitischer Prozesse stehen damit in Kontrast zur Dynamik der technologischen Veränderungen.

Jeweils für sich und umso mehr in ihrer Kopplung von Vielschichtigkeit, inneren Spannungen und gar Paradoxien gekennzeichnet, bringt die Verflechtung der Komponenten Kunst und Pädagogik eigene Komplexitäten mit sich.

Denn allein schon aufgrund ihrer gesellschaftlichen Situiertheit sei Kunstpädagogik »mehr und anderes als ein strukturell zwischen zwei Polen stattfindender Zusammenhang« (Henschel 2019, S. 26). Alexander Henschel skizziert, wie sich Kunstpädagogik jeweils durch die Brille einer binären, einer paradoxen sowie einer komplexen Logik charakterisieren ließe. Dabei schreibt er besonders letzteren die Qualität zu, die Eigenheit des Fachs am besten greifen zu können. Dabei bezieht er sich auf einen systemtheoretischen Komplexitätsbegriff, wie ihn der Soziologie Alex Demirović (2001, S. 219) definiert, und zwar als »eine Konstellation, in der die Zahl der Elemente eines Systems so groß ist, daß sie nicht alle miteinander in Relation zueinander gesetzt werden können, sondern immer auch andere Kombinationen möglich machen«. Die Erziehungswissenschaftler Thomas Rucker und Elmar Anhalt (2017, S. 10) fassen den Begriff enger als eine »unlösbare Problemstellung, das heißt Probleme, zu deren erwartbar erfolgreicher Lösung aktuell selbst Expertinnen und Experten keine Regeln zur Verfügung haben«. Rucker und Anhalt differenzieren zudem die Komplexität des Sachverhaltes von der Komplexität einer Situation (vgl. ebd.). Erste bezieht sich auf die Dynamik des Gegenstandes. Im Kontext der zentralen Fragestellungen der Arbeitstagung *Auf der Suche nach der fünften Dimension* betrifft das zum Beispiel die Veränderungsprozesse kunstpädagogischen Handelns und Forschens, die mit der Ausbreitung von COVID-19 ins Rollen kamen. Als die Arbeitstagung im Spätsommer 2021 startete verging genug Zeit seit den ersten Lockdowns, um sich bewusst mit den gemachten Erfahrungen in diesem Zusammenhang auseinanderzusetzen, während die COVID-19-Pandemie immer noch zugegen und ihr Ende unabsehbar war. Die Komplexität einer Situation charakterisieren die Erziehungswissenschaftler durch ihre irreduzible Perspektivität:

> In der Situation der Perspektivität gibt es niemals nur eine Perspektive auf einen Sachverhalt, sondern stets mehrere, und es steht keine allgemein akzeptierte Regel bereit, die es erlauben würde, das Geflecht der Perspektiven aufzulösen, indem die allein ›richtige‹ Perspektive bestimmt wird. (ebd.)

Folgt man diesen Definitionen, ist es ein schwieriges Unterfangen, den Komplex Kunstpädagogik unter pandemischen Vorzeichen in all seinen konstitutiven Komponenten zu überschauen, geschweige denn systematisch Antworten finden zu wollen. Nicht von ungefähr sieht Henschel (2019, S. 29) weniger das Ziel darin, in fachrelevanten »Fragestellungen und Absichtserklärungen« alle erdenklichen Perspektiven, wie politische, ökologische, ökonomische,

oder eben auch digitale, einzubeziehen. Vielmehr wäre es ihm zufolge wünschenswert, überhaupt erst »anzuerkennen, dass die jeweils selbst gesetzten Beschränkungen eben solche sind, und diese nicht ohne Wirkung für die eigene Positionierung bleiben können« (ebd.). Während ein solches Eingeständnis sicherlich bei der Artikulation von disziplinären Haltungen hilft, so bleibt es, was es ist: ein Statement und keine Strategie bei der Suche nach dem *epistemischen Ding*, wie der Wissenschaftshistoriker Hans-Jörg Rheinberger (vgl. 2001) ein gesuchtes Wissensobjekt bezeichnet. Und wenn Forschung im Zeitalter der Digitalisierung – wie von Dirk Baecker (2007, S. 143) bereits 2007 diagnostiziert – den »operativen Umgang mit Komplexität« zum Paradigma hat, dann sollte es auch möglich sein, einen entsprechenden Weg zu finden. Doch wo, so stellt sich damit die Frage, anfangen? Wie und wo im Komplex der fünften Dimension nach derselben suchen? Wie das Knäuel entwirren, in welchem sich zwischen pandemisch durchtränkten Begriffen, Diskursen und Praktiken der Kunst und ihrer Pädagogik rote Fäden erahnen lassen? Und was eignet sich für diesen Umgang mit Komplexität besser: durchkämmen oder doch eher filzen?

Baecker wendet sich bei Komplexitätsfragen an die Systemtheorie und Kybernetik. Letzterer folgend, sei ein komplexes eigenständiges System nur in dem Maße kontrollierbar, »wie das Kontrollierende sich vom Kontrollierten seinerseits kontrollieren lässt« (ebd.). In anderen Worten: Das, womit umgegangen werden soll, und die Art und Weise, wie man damit umgeht, stehen in einem Wechselverhältnis zueinander. Um produktiv zu werden, braucht es dynamische Feedback-Loops, die es ermöglichen, auf Veränderungen innerhalb des Systems adäquat zu reagieren und diese Reaktionen wieder ins System zurückfließen zu lassen. Im Kontext der multidimensionalen Einflüsse der Pandemie auf kunstpädagogisches Lehren und Forschen bedeutet dies vereinfacht, dass es multidimensionale Ansätze braucht, um agil zu bleiben. Vor diesem Hintergrund ist auch Paul Feyerabends (2003, S. 15) These zu verstehen, dass komplexe Sachverhalte notwendigerweise komplexer Methoden erfordern und »sich der Analyse aufgrund von Regeln, die im vorhinein [sic!] aufgestellt worden sind«, entziehen. Um produktiv zu werden, dürfte demnach eine derartige Vorgehensweise sich erstens nicht im Vorfeld der (epistemischen) Suche bestimmen lassen und zweitens sich in ihrer Art im Gesuchten widerspiegeln.

Welche, wenn nicht ästhetische und künstlerische Verfahren eignen sich hervorragend, um einen solchen Spagat zu meistern? In diese Richtung schlussfolgert auch Torsten Meyer (2009, S. 17), wenn er vorsichtig formuliert:

»Dieser besondere Gegenstand [der kunstpädagogischen Forschung, Anm. d. Autorin] bringt es auch mit sich, dass Forschung nicht immer ausschließlich mittels genuin wissenschaftlicher Methodik betrieben wird, sondern durch Methoden aus dem Feld der Kunst – je nach Sichtweise – verunreinigt oder ergänzt wird«. Im Zusammenhang der Arbeitstagung *Auf der Suche nach der fünften Dimension* möchte ich die These anführen, dass künstlerische Methoden in vielen Fällen Forschung weder ergänzten noch verunreinigten, sondern einen operativen Umgang mit der Komplexität überhaupt *ermöglichten*. Dabei spielt das reflexive Verhältnis zwischen der Suche und dem Gesuchten eine zentrale Rolle, wie ich im Folgenden an zwei Beiträgen der Tagung skizzieren möchte.

Flüssige Dialoge: Eine beobachtende Beteiligung

Aufgrund meiner Mehrfachrolle in der Koordination, Organisation, Mitkonzeption und wissenschaftlichen Begleitung der Arbeitstagung erhielt ich Einblicke in die Arbeitsprozesse vieler Beteiligter. Dadurch konnte ich miterleben, wie einige Akteur:innen und Arbeitsgruppen einen explizit künstlerisch-ästhetischen Zugang zum übergeordneten Erkenntnisinteresse wählten, der auf der zweitägigen Online-Tagung in verschiedene Videoformate und synchrone sowie asynchrone Videostreamings mündete. Eine dieser Gruppen begleitete ich in ihrem Arbeitsprozess. Die ›Dialoggruppe‹ bestand aus Jane Eschment, Gesa Krebber, Katja Lell, Henrike Uthe und Karl Laurinat als *Digital Assistant* – Personen, die in Pädagogik und Didaktik der Künste forschen und lehren beziehungsweise studierten (vgl. Eschment et al. in diesem Band). Den Ausgangspunkt ihrer gemeinsamen Suche im Rahmen der 5D-Tagung markierte der Wunsch, ihre Unterrichtspraxis beziehungsweise ihre Lehrformate zu reflektieren, die unter pandemischen Bedingungen durchgeführt wurden. Auf einem browserbasierten kollaborativen Schreibtool notierten die Gruppenmitglieder im Vorfeld der Tagung folgende gemeinsame Fragestellungen:

> Was ist passiert? Welche Begegnungen haben durch die Formate, die wir in unseren Seminaren entwickelt haben, stattgefunden? Welche Dialoge wurden möglich? Welche Qualitäten hatten diese? Wie haben wir kollaborative, kollektive Prozesse mit digitalen Tools gestaltet? (Eschment et al. 2021)

Um sich diesen Fragen anzunähern, tauschte sich die Gruppe in ihren Onlinemeetings zunächst über ihre Unterrichtserfahrungen in dieser Zeit aus. Dabei zeigte sich, dass insbesondere zu Beginn der COVID-19-Pandemie ein Kontrollverlust angesichts des Notfallmodus der Lehre wahrgenommen wurde. Die plötzliche Umstellung auf Distanzunterricht stellte alle vor die Herausforderung, geplante Lehrformate in kurzer Zeit den neuen Bedingungen anzupassen. In diesem Zusammenhang erinnere ich mich, wie Jane Eschment den Unterrichtsmodus der ersten Semester im Lockdown rückblickend als ein »Nicht-wissen-wie-aber-dass« treffend beschrieb. Katja Lell stellte zudem fest, wie sehr sie zu diesem Zeitpunkt eine »Ordnung im Chaos« begehrte. Ebenfalls auf den anfänglich empfundenen Kontrollverlust bezugnehmend berichtete Henrike Uthe, wie ein Umgang mit demselben ein »absolutes Loslassen« erforderte. In diesem Kontext fiel auch die Formulierung »Struktur ohne Kontrolle«, die die Didaktik der jeweiligen Lehrformate unter den ungewohnten Bedingungen charakterisierte.[2] Auf der Suche nach kunstpädagogisch interessanten Möglichkeiten, um mit digitalen Werkzeugen kollaborative künstlerische Prozesse in Gang zu setzen, entwickelte die Gruppe einen künstlerisch-performativen Tagungsbeitrag.

Liquid Dialogues. Während wir gleichzeitig sprachen

In rund 20 Minuten erkundet die live übertragene Online-Performance *Liquid Dialogues. Während wir gleichzeitig sprachen* dialogische Grenzgebiete und künstlerische Dimensionen eines tagtäglich von Millionen von Menschen benutzten Kommunikationsraums: dem Gruppenchat. Die Performance findet am ersten Tag der Online-Tagung auf Zoom statt und wird aus den jeweiligen Wohn- und Arbeitszimmern der Beitragenden übertragen.

Hinter überklebten Webcams betritt die fünfköpfige ›Dialoggruppe‹ den virtuellen Raum einer Videokonferenz. Eschment teilt ihren Bildschirm, auf dem die Ansicht einer Messenger-App erscheint und auf diese Weise für alle Anwesenden auf Zoom sichtbar wird. Die scheinbare Unterhaltung nimmt mit einzelnen Buchstaben Fahrt auf, nachdem Uthe den Titel des Beitrages in Bildform gepostet hat. Die sich zu einer Art Gespräch formierenden getippten Kurznachrichten und geteilten Bilder werden von einer Stille begleitet, durchkreuzt von Tippgeräuschen und Atemlauten, die von den eingeschalteten Mi-

2 Die Aussagen entsprechen persönlichen Notizen, die ich mir während der Arbeitstreffen machte.

krofonen der Performenden ausgeht. Auf einzelne Buchstabenreaktionen folgen Wortassoziationen: »eng« – »Kanten« – »weit« – »Ränder«. Dann posten die Chatmitglieder nacheinander Fotos, wie sie die jeweils vorangehende Bildnachricht auf ihren Bildschirmen berühren. Die Nachricht, die schließlich unter der Reihe an Fingern erscheint, lautet: »fühlst du?« (siehe Abb. 2).

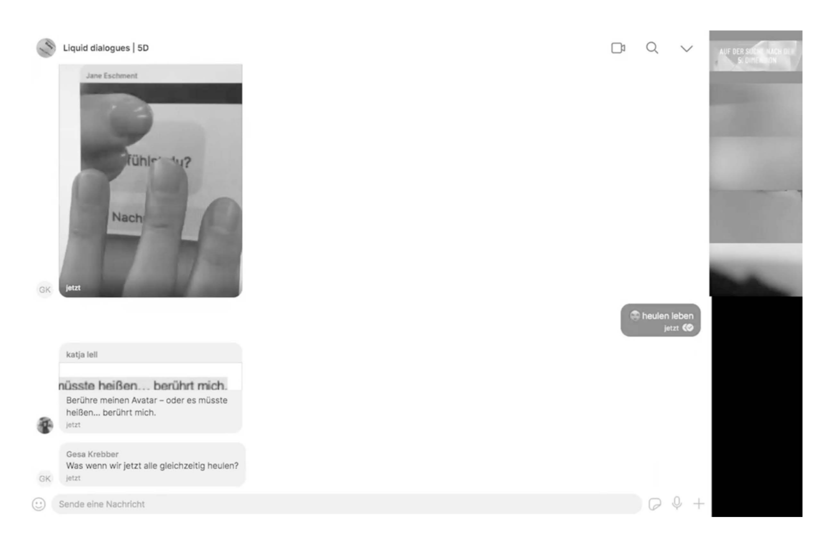


Abb. 2: Momentaufnahme aus Liquid Dialogues. Während wir gleichzeitig sprachen. *Jane Eschment, Gesa Krebber, Karl Laurinat, Katja Lell und Henrike Uthe, 3. Dezember 2021. Screenshot: Henryetta Duerschlag.*

Diese Sequenz reflektiert das Thema Berührung und Berührtsein mittels einer visuell-textuellen Mise en abyme. Durch das künstlerische Verfahren scheinen die Gruppenmitglieder die Trennung des physischen Raums medial aufzuheben, sich trotz räumlicher Distanz irgendwie zu berühren, eine Intimität herzustellen. Gleichsam bildet sich in der Bildverschachtelung eben jene Distanz ab, die es zu überbrücken gilt: Betastet wird kein menschliches Gegenüber, sondern die Aufnahme einer bereits vollzogenen Geste. Trotz gegenteiliger Illusion schließen sich hier also menschliche Berührung und Tippen kategorisch aus. Im Verlauf der Performance kommt es zu einer weiteren Situation, die ein paradoxes Verhältnis von vertrauter Nähe und ungreifbarer Entfernung reflektiert. Eschment, deren Browseransicht des

Chats im Zoom-Meeting geteilt ist, wird von ihren Gesprächspartner:innen darauf hingewiesen, dass alle sehen können, wie sie tippt – »Literally all of it«, wie ein GIF aus einem *Saturday Night Live*-Sketch unterstreicht (siehe Abb. 3). An dieser Stelle wird die vierte Wand des zweidimensionalen Chatraums durchbrochen beziehungsweise um eine Dimension erweitert. Die scheinbare Sicherheit des intimen Raums wird entlarvt. Nicht einmal Gedanken, die im Begriff sind, sich zu formen, bleiben vor den Augen der Zoom-Teilnehmenden verborgen.

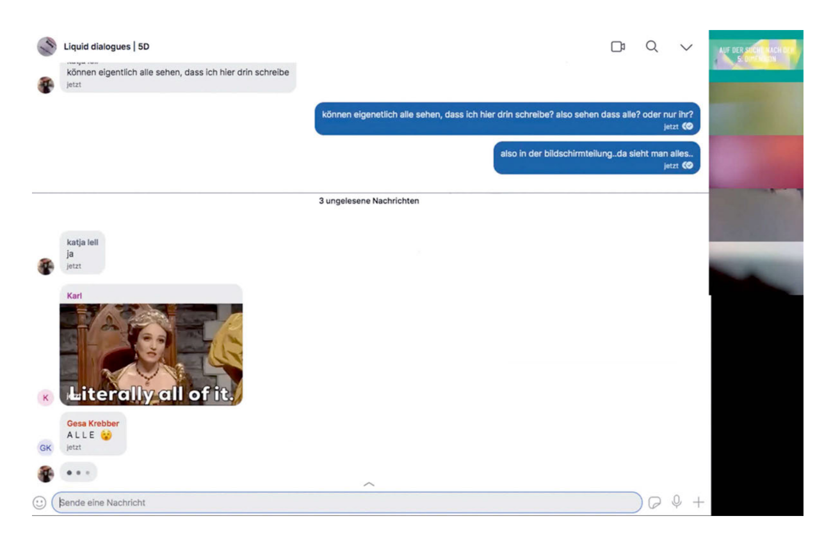


Abb. 3: Momentaufnahme aus Liquid Dialogues. Während wir gleichzeitig sprachen. *Jane Eschment, Gesa Krebber, Karl Laurinat, Katja Lell und Henrike Uthe, 3. Dezember 2021. Screenshot: Henryetta Duerschlag.*

Performativ greift *Liquid Dialogues* Äußerungen von menschlichem und nicht-menschlichem Tun, Intimität und Exposition sowie Verständnis und Missverständnis auf. Damit verhandelt der Beitrag die Verflechtung von Erscheinungen der Digitalität, Distanz und Dialog, die viele Lernende und Lehrende insbesondere zu Beginn der Pandemie erlebten.

Tanzende Dialoge: Who We Talk to When we Talk to Cameras

Der amerikanisch-schweizerische Multimediakünstler André Chapatte, der als Beitragender auf das sogenannte Diskussionsplateau der Online-Tagung eingeladen wurde, befragt ebenfalls künstlerisch-performativ den wechselseitigen Einfluss von Kamera und Performenden. Die erste Version der Lecture-Tanzperformance *Who We Talk to When We Talk to Cameras* (oder kurz: *WWTTWWTC*) wurde Ende September 2018 als Videopost auf YouTube uraufgeführt. Darin filmt er sich aus unterschiedlichen, parallel aufgenommenen Blickwinkeln, wie er mit einer Videokamera in der Hand tanzt und sich dabei sprechend an ein Publikum wendet. Er bittet um Mithilfe bei der Entwicklung der gezeigten Arbeit, um Feedback und Gedanken zu der Frage, was das eigentlich für ein Raum sei, in dem er da arbeitet: »Is it digital space? Is it public space?« (Chapatte 2018, 2:17-2:30). Aufgrund unserer Bekanntschaft durch eine frühere Zusammenarbeit zählte ich 2018 zu dem Kreis der Angeschriebenen, die er persönlich zum Mit- und Weiterdenken von *WWTTWWTC* einlud. Fasziniert von der fragilen Gleichzeitigkeit eines Sprechens zu einem unsichtbaren Publikum und einer sichtbaren Kameralinse, fragte ich mich, in welche Richtung und mit wem er da eigentlich interagiert. Angesichts der pandemiebedingten Verlagerung des Alltags in digitale Räume wurde dieser Frage eine neue Dringlichkeit zuteil. Ich möchte mich in diesem Zusammenhang an meine ersten digitalen Vortrags- und Unterrichtssituationen in physischer Distanz im Frühjahr 2020 erinnern. Schalteten Studierende ihre Computerkameras aus, während ich eine Präsentation hielt, fühlte ich mich, als redete ich gegen eine schwarze, stille Wand. Im Vergleich zu Chapatte war ich es nicht gewohnt, zu einer Kamera zu sprechen, ohne gleichzeitig die Gesichter einer Zuhörendenschaft zu sehen. Viele Beteiligte an der *Suche nach der fünften Dimension* machten zu Beginn der COVID-19-Pandemie ähnliche Erfahrungen, mit denen sie sich im Zuge der Arbeitstagung intensiv auseinandersetzten. Chapattes künstlerischer Zugang zum Spannungsverhältnis von Selbstinszenierung und Interaktion mit und durch digitale(n) Technologien stellte daher eine spannende wie gleichermaßen wichtige Ergänzung zum Programm der zweitätigen Online-Tagung dar.

WWTTWWTTC

Multiple, ineinander verschränkte Modalitäten wählt Chapatte in seiner Lecture-Tanz-Performance *Who We Talk To When We Talk to Cameras,* die er für die Online-Tagung *Auf der Suche nach der fünften Dimension* neu konzipierte. Synchron und asynchron, sprachlich und tanzend, explizit und implizit, wissenschaftlich und künstlerisch, privat und öffentlich, förmlich-distanziert und entblößt-intim nimmt Chapatte mannigfaltige Perspektiven auf die Verhältnisse von Digitalität, Distanz und Dialog in drei Akten ein. Im ersten, auf Zoom synchron übertragenen Teil reflektiert er die Hintergründe seiner künstlerischen Praxis anhand von theoretischen Überlegungen zu Mechanismen der Narrativbildung (vgl. Chapatte in diesem Band). Im Anschluss an seine rund 25-minütige Lecture lädt er die Teilnehmenden an der Onlinekonferenz dazu ein, selbst auf Zoom aktiv zu werden und in Form von kleinen Übungen beispielsweise den Sichtraum der Webcam spielerisch zu erkunden.

Eine Tanz-Performance als dritter Akt des Beitrages wird anders als von Chapatte ursprünglich intendiert, asynchron als Video übertragen. Aufgrund von COVID-19 bedingten Reisebeschränkungen konnte der in Brüssel arbeitende und wohnhafte Künstler nicht für die geplante Liveübertragung nach Zürich anreisen. Das notgedrungene Umgestalten führte auch in diesem Fall zu neuen Perspektiven. Der dritte und letzte Teil der Performance wurde vom Künstler am Abend vor der Aufführung aufgenommen, und zwar unter technisch und räumlich stark begrenzten Voraussetzungen seiner kleinen Wohnung.

Buchstäblich multiperspektivisch lotet der Künstler in den letzten rund 20 Minuten seines Beitrages die Beziehung zwischen Selbstreflexion und Selbstinszenierung, Körper und Kamera aus. Die parallelen Aufnahmen ermöglichen es den Betrachtenden, dem Künstler und dessen Bewegungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln dabei zuzuschauen, wie er über seine ersten Selbstfilmversuche als Teenager spricht, durch sein kleines Zimmer mit einer Kamera tanzt und dabei romantisch anmutende Popsongs singt (siehe Abb. 4). Wenn auch die Kamera für einen kurzen Moment seine Partnerin und ebenfalls Tänzerin Eimi Leggett streift, nimmt Chapatte die Rolle eines Alleinunterhalters im doppelten Sinne ein. Als One-Man-Show, die gleichermaßen der Selbstunterhaltung dienen könnte, erinnert dieser Teil der Performance an Bo Burnhams Comedy-Show *Inside* (2021), die der amerikanische Komiker komplett alleine im Lockdown aufnahm. Diese Ambiguität zwischen radikaler Intimität und öffentlicher Zurschaustellung treibt Chapatte zum Schluss

seiner Performance auf die Spitze. In zwei aufeinander montierten Filmsequenzen (siehe Abb. 5) tritt er hinter einer Bildeinstellung im Hochformat auf, in der Leggett eine Tanzchoreografie aufführt, die an TikTok-Videos erinnert, wie sie von Jugendlichen millionenfach rund um den Globus aufgenommenen werden. Hinter diesem Videobild im Social Media-typischen Format entkleidet sich der Künstler bis auf einen enganliegenden Slip und bewegt sich auf allen Vieren vor einem laufenden Camcorder. Unklar, ob er sich der Kamera präsentiert, oder sich im kleinen, aufgeklappten Monitor wie in einem Spiegel selbst untersucht, verschwimmen die Grenzen zwischen exhibitionistischer Selbstinszenierung und intimer Selbstbetrachtung.

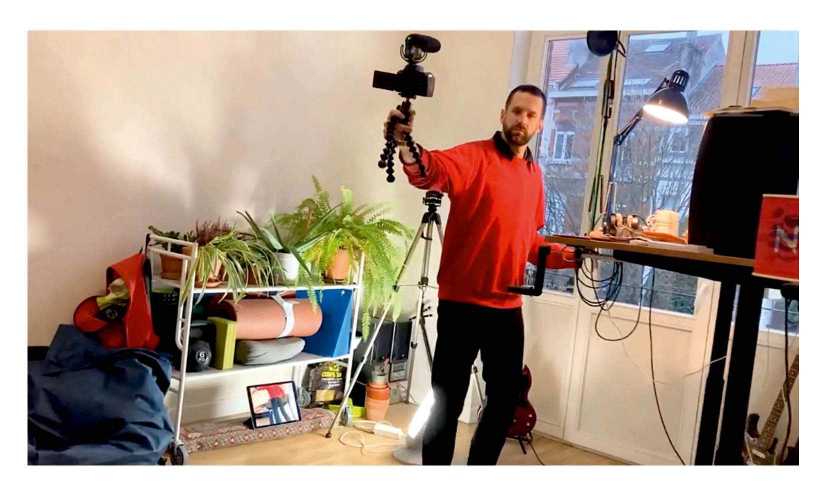


Abb. 4: Momentaufnahme aus dem dritten, asynchronen Teil von Who We Talk To When We Talk To Cameras*. André Chapatte, 4. Dezember 2021. Screenshot: Henryetta Duerschlag.*



Abb. 5: Momentaufnahme aus dem dritten, asynchronen Teil von Who We Talk To When We Talk To Cameras. *André Chapatte und Eimi Legett, 4. Dezember 2021. Screenshot: Henryetta Duerschlag.*

Aufbruch durchs Kleine

Indem sie vielfältige Verbindungsmöglichkeiten von Digitalität, Dialog und Distanz aufzeigen, lassen *Liquid Dialogues* und *WWTTWWTTC* die Komplexität sozialer und medialer Phänomene im digitalen Raum in Erscheinung treten. Dies gelingt ihnen einerseits, indem sie auf konzeptueller, inhaltlicher und medialer Ebene mit Multiperspektivität arbeiten. Diese äußert sich beispielsweise in der Verbindung unterschiedlichen Medialitäten wie Text, Bild und Bewegtbild in der Gruppenchatunterhaltung, bei der Inszenierung mehrerer Kamerablickwinkel bei Chapatte oder auch in der Vermischung von Genres und Feldern, wie zum Beispiel Neurowissenschaft und Popkultur.

Beide Beiträge spielen zudem auf eine spezifische Weise mit Atmosphären der Intimität. Chapatte kreiert sie, indem er den Teilnehmenden auf Zoom seine Wohnung zeigt, über emotionale Momente aus seiner Jugend spricht oder ein melancholisches Liebeslied singt. Bei *Liquid Dialogues* scheint man Einblick in eine private Unterhaltung von Personen zu erhalten, die sich über ihre Gefühlszustände austauschen, sich nah sein wollen. In beiden Beiträgen steht die Wirkung dieser Äußerungen einer ästhetischen Kategorie diametral ent-

gegen, die Immanuel Kant in seiner ästhetischen Theorie als das *Erhabene* beschreibt. Statt Ehrfurcht bei überwältigenden ästhetischen Erfahrungen wird hier das Gefühl von Nähe ausgelöst – und das nicht zuletzt zur gesuchten *fünften Dimension*. Denn das, was beide Beiträge verhandeln, wird buchstäblich den Betrachtenden *nähergebracht.* Multidimensionale Sachverhalte, wie die der sozialen Interaktion und der ästhetisch-künstlerischen Partizipation im digitalen Raum, werden *relatable.* Man kann sie besser identifizieren, weil man sich besser mit ihnen identifizieren kann. Könnte also das Gegenstück zum Erhabenen womöglich dabei helfen, mit komplexen Problemstellungen produktiv umzugehen? Um dieser Frage nachzugehen, möchte ich im Folgenden auf die Ästhetik des Lächerlichen eingehen.

Anarchistische Ästhetik

Die Spur des Kleinen verfolgt der Kunsthistoriker und -theoretiker Roger Rothman im Kontext gesellschaftskritischer und sozialer Bewegungen, besser gesagt: in der Logik ihrer Prozesse. Sein Artikel zum Sammelband *Aesthetics Equals Politics. New Discourses across Art, Architecture, and Philosophy* (vgl. 2019) greift den Begriff des *Läppischen* (engl.: *the ridiculous*) bei Kant auf, um damit eine anarchistische Ästhetik zu konzipieren. Rothman setzt dafür bei den Überlegungen des Sozialisten und Pazifisten Gustav Landauer an, der vor allem affinitätsbasierte postanarchistische Positionen[3] inspirierte. Landauer lehnte Gewalt als Mittel zur Etablierung einer von Zwang befreiten Gesellschaft strikt ab. Er begriff den Staat nicht ontologisch als etwas, das zerstört werden kann, sondern als ein sozial-relationales Gefüge:

> [D]er Staat ist ein Verhältnis, ist eine Beziehung zwischen den Menschen, ist eine Art, wie die Menschen sich zueinander verhalten; und man zerstört ihn, indem man andre [sic!] Beziehungen eingeht, indem man sich anders zueinander verhält. (Landauer 1910)

Also Augenhöhe statt Autorität, Sensibilität statt Disziplinierung, Flexibilität statt rigider Ordnung. Um eine autoritäre Staatsform durch einen sozialen Individualismus abzulösen, solle sich die Gesellschaft anstelle einer gewaltsamen Revolution sanft und beständig transformieren. Kleine affirmative

---

3 Wie beispielsweise diejenigen Paul Goodmanns und Colin Wards sowie ab den 1990er Jahren zum Beispiel Todd May und Richard J.F. Day (vgl. Day 2005; May 1994).

Akte würden sich dafür in einem sich ausweitenden Beziehungsgeflecht miteinander verknüpfen, das auf diese Weise im Widerstand zu den herrschenden Mächten des Augenblicks steht (vgl. Rothman 2019, S. 176). Was dieses subversive soziale Mycel gedeihen lässt, ist gegenseitige Verantwortung und Fürsorge, Solidarität als direkte gegenseitige Unterstützungspraxis. Voraussetzung, aber auch Effekt dieses Miteinanders ist das Gefühl von Verbundenheit, das eine intime Atmosphäre bedingt. Von seiner ästhetischen Wirkung aus beschreibt Landauer (1919, S. 87) daher seinen Sozialismus als »die sanfte Wirklichkeit bleibender Schönheit des Mitlebens der Menschen«. Diese zarte, schimmernde Schönheit steht einer erhabenen, gewaltigen Wirkung eines autoritären Staatsapparates gegenüber. An diesem Punkt setzt Rothman (2019, S. 175f.) zum Sprung in eine politische Ästhetik an: »Landauer proposes an aesthetic that would seem almost too small to accomplish anything at all. Indeed, one might well dismiss it altogether ridiculous«. Laut Rothman (a.a.O., S. 177) stellt das Erhabene als einzige ästhetische Erfahrung, innerhalb derer eine allgemeingültige Gesetzmäßigkeit konstruierbar wäre, den entscheidenden Schritt bei der Formation einer Gesellschaft der universellen Gesetze dar. Ihr Gegenstück, also eine anarchistische Gemeinschaft, müsse demnach auf einer Umkehrung dieser ästhetischen Kategorie aufgebaut sein. Als solches bestimmt Kant das *Läppische*[4]: Ein ans Niedrigste und Wertloseste gebundene Gefühl, einem »Fehlen jeglichen Zuganges zu einem Höheren« (Smidt 2004, S. 51, 43), dessen Macht-Lust-Dynamik sich genau umgekehrt zum Erhabenen verhält.

---

4 An dieser Stelle möchte ich betonen, dass Kant das *Läppische* im Kontext einer Abhandlung theoretisiert hat, die seine menschenverachtenden, zutiefst rassistischen Überlegungen darstellt. Mehr dazu kann bei Smidt (2004) und auch Rothman (2019) nachgelesen werden. Indem Rothman das Konzept aufgreift und für die Auseinandersetzung mit affinitätsbasierten Taktiken affirmativer Gesellschaftskritik umnützt, begeht er im Sinne der Literaturwissenschaftlerin und postkolonialen Theoretikerin Gayatri Charkavorty Spivak affirmative Sabotage (vgl. Spivak 2013). So fragt Rothman (2019, S. 179): »What (…) would come of affirming the ridiculous over the sublime? What would it mean to a bide the absolutely small and hold the absolutely great in contempt? What if, like Kant's ridiculous Africans, we insisted upon the sacred value of even the most ordinary of things and renounced all that one would be inclined to describe as noble and just?«. Um ebenfalls Kants Begriff umzunutzen und damit eine kritische Distanz zu markieren, verwende ich fortan den Begriff des *Lächerlichen* als direkte Übersetzung von *the ridiculous*.

> In the sublime, the pleasure comes second; in the ridiculous, it comes first. In the sublime, the power of nature is what strikes us initially; in the ridiculous, the requirement that we use our power to nurture comes second, only after the feeling of pleasure subsides. (Rothman 2019, S. 180)

Ein gutes Beispiel für diesen Prozess ist der Anblick von etwas sehr Niedlichem im Vergleich zu etwas Furchteinflößendem. Ein tapsiger Löwenwelpe, zum Beispiel, löst Entzücken statt Ehrfurcht wie bei einem ausgewachsenen Exemplar aus. Statt dieses aus sicherer Entfernung zu betrachten, möchte man dem süßen Jungtier so nah wie möglich sein. Während beim mächtigen Löwen die eigene Sicherheit in der Aufrechterhaltung von Distanz gesucht wird, ist es ein unmittelbares Verbundenheitsgefühl mit dem Kleinen, das wiederum einen Schutzinstinkt beim Betrachtenden auslöst. Damit weisen die ästhetischen Kategorien des Erhabenen und des Lächerlichen nicht zuletzt auch ethische Implikationen auf:

> Like the ethics of the absolutely large, the ethics of the absolutely small begins with an injunction: not to submit to the transcendent law, but to care for the immanent other. If the first act of the sublime is ›respect‹, the first act of the ridiculous is ›intimacy‹. (a.a.O., S. 179)

Ließe sich, so lautet nun die Frage, Rothmans anarchistische Ästhetik des Lächerlichen nicht auch auf ein ästhetisches Forschungsverständnis übertragen, das den Bestrebungen von *Liquid Dialogues* und *WWTTWWTTC* Rechnung trägt?

Anarchistische Forschung

Anarchismus und Erkenntnistheorie wurden in den späten 1970er Jahren durch den Philosophen Paul Feyerabend zusammengebracht. Sein bekanntestes Werk *Wider dem Methodenzwang* (2003) ist eine Abrechnung mit der Vorstellung, dass ausschließlich wissenschaftliche Methoden der Erkenntnisgewinnung dienen. Der Philosoph spricht sich für ein methodologisches *anything goes* aus, solange es einer epistemisch motivierten Suche hilft. Die Basis für sein Plädoyer des radikalen Methodenpluralismus konstruiert er am Beispiel der Entstehung moderner Astronomie und Dynamik. Sein wissenschaftshistorischer Ansatz verdeutlicht, dass die Disziplinen ohne »unwissenschaftliche[r] Verwendung vorsintflutlicher Ideen« (a.a.O., S. 391)

nicht vorangekommen wären. Wie eingangs definiert, können komplexe Probleme nicht mit systematischen Herangehensweisen gelöst werden, die im Vorfeld der Analyse bestimmt wurden. Ideen, die Wissenschaftler:innen verwenden, um das Bekannte zu erklären und ins Unbekannte vorzudringen, entsprechen daher selten den strengen Regeln der Logik – so Feyerabend (vgl. a.a.O., S. 388). Jeder Versuch, die Ideen entsprechend anzupassen würde der Wissenschaft ihre Flexibilität nehmen, die aber für Fortschritt und Innovation unerlässlich ist (vgl. ebd.). Eine anarchistische Forschung nehme also statt wissenschaftlichem Dienst-nach-Vorschrift-Vorgehen das Potential von Zugängen ernst, die als unwissenschaftlich gelten: Ein »erkenntnistheoretische[r] Anarchist [...] kann auf die Vernunft zurückgreifen, auf das Gefühl, auf Lächerlichkeit [...]« (a.a.O., S. 249). Für Feyerabend bezeichnet das Lächerliche das, was für den (kritischen) Rationalismus jenseits der Grenzen liegt, die mit universell geltenden wissenschaftlichen Methoden untersuchbar wären. Selbst die Auseinandersetzung mit dem Trivialsten könnte demnach helfen, über den Tellerrand des Bekannten hinauszugehen und dort Neues zu entdecken. Der Philosoph verwendet hier das Lächerliche in erster Linie rhetorisch, um seinen Punkt zu unterstreichen, dass im Grunde jeder x-beliebige Zugang zu relevantem Wissen führen könne. In einem anarchistischen Verständnis, wie es Rothman aufzeigt, agiert anarchistische Forschung jedoch nicht beliebig. Sondern sie erzielt Wirkung, indem sie ihren Fokus auf Relationalitäten statt Gesetzmäßigkeiten und auf Anschlussmöglichkeiten statt eindeutiger Demarkierungen setzt. Nicht ohne Grund meint auch Feyerabend (2003, S. 388), dass Wissenschaftler:innen vor allem deshalb valides Wissen produzieren, »weil sie sich mit einem Problem lange Zeit beschäftigt haben« und »weil sie die Verhältnisse ziemlich gut kennen«. In anderen Worten: Weil sie sich bildlich gesprochen in der Umgebung des zu Erforschenden aufhalten, sind sie diesem Gegenstand im Vergleich zu anderen Personen dichter auf den Fersen. Auf die Autor:innen von *Liquid Dialogues* und *WWTTWWTTC*, die im Feld Art Education, Didaktik der Künste und in der freien Kunst tätig sind und aus erster Hand miterlebten, wie sich die COVID-19-Pandemie auf ihre Arbeit auswirkte, trifft dies als Fachpersonen vollumfänglich zu. Um sich der Frage nach Mensch-Kamera-Beziehungen zu nähern, greift darüber hinaus Chapatte auf weit zurückliegende Stationen seiner Biografie zurück. So erzählt er in seinem Tagungsbeitrag, wie er als Jugendlicher eine Art Videotagebuch führte und sich beim Abspielen der Videos selbst beim Weinen zuschaute. In *Liquid Dialogues* werden Situationen re-enacted, die nicht nur

einzelne Gruppenmitglieder erlebt haben: das Gefühl des Nicht-Mitkommens und Nicht-Mitgenommen-Werdens in digitalen Gesprächssituationen.

Für-Sorge und Atmosphären der Verbundenheit

Neben der intensiven Auseinandersetzung und Erfahrung mit dem Untersuchungsgegenstand sei die gegenseitige Kontrolle in der Wissenschaftscommunity dafür verantwortlich, dass »die Exzesse einer wissenschaftlichen Schule fast immer durch die Exzesse einer anderen ausgeglichen werden« und dadurch die Qualität der Erkenntnisse ständig überprüft werde (ebd.). Somit ist ein enges Verhältnis sowohl zum gesuchten Erkenntnisgegenstand als auch zur Profession im Sinne eines disziplinären Feldes und einer entsprechenden Community conditio sine qua non für die Wissensproduktion. Wie systematisches methodisches Vorgehen in erster Linie Disziplin im Sinne eines Gehorsams erfordert, setzt eine Wissenschaftspraxis im Sinne Feyerabends Verbundenheit und Nähe zum *epistemischen Ding* voraus. Ein solcher Forschungsbegriff fügt sich ein in einen *care*-feministischen Diskurs, der ausgehend von den Überlegungen zur Ethik und Politik der (Für-)Sorgearbeit von Carol Gilligan, Berenice Fisher und Joan Tronto in den späten 1980er Jahren auf großen Anklang in zeitgenössischer Kulturtheorie, Philosophie und Umweltethik stößt (vgl. van der Tuin und Verhoeff 2022, S. 41ff.; Krasny 2021). Auf Deutsch kaum zu übersetzen, verweisen die propositionalen Verbindungsmöglichkeiten des englischen Begriffs *care* die verschiedenen Dimensionen auf, die das Kümmern und Sorgen involvieren. So meint *to care about* einerseits die Bedingung, um die Aufmerksamkeit auf etwas zu richten und impliziert andererseits ein Verbundenheitsgefühl im Verhältnis dazu (vgl. Tronto 2015, S. 7). In diesem Sinne kann Für-Sorge sogar als Grundkonstitutive für Wissensproduktion gelten.

In der Einleitung zu seinen *Essays zur neuen Ästhetik* konstatiert Gernot Böhme (vgl. 2013, S. 15), dass erst durch das Sein in einer Atmosphäre bestimmte Gegenstände überhaupt erst wahrgenommen und identifiziert werden können. Um also die Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Verbundenheit zum gesuchten Wissensobjekt entstehen kann, braucht es eine Atmosphäre der Intimität, die laut Böhme durch ästhetische Arbeit produziert werden kann (vgl. a.a.O., S. 14ff.). Ästhetische Praktiken im Allgemeinen und künstlerische Verfahren im Spezifischen sind demnach in der Lage, die Voraussetzungen zur Erkennung selbst von Sachverhalten zu schaffen, die sich aufgrund ihrer Komplexität außer Reichweite befinden. Aufgrund seiner

Eigenschaften eignet sich das Lächerliche hervorragend als ästhetisches Verfahren des Nahbringens. Es invertiert die Größenwirkung eines komplexen Sachverhalts, ohne diesen in einzelne Fragmente herunterzubrechen. Man kann hier daher von einer Skalierung sprechen, die, wie Iris van der Tuin und Nana Verhoeff (2022, S. 168) beschreiben, sowohl in künstlerischen als auch wissenschaftlichen Praktiken vonstattengeht:

> Whether or not doubling, enlarging, or decreasing in size, and whether it is optimizing or sabotaging agency, efficacy, or use value, scaling is always at work in art, design, and knowledge production because of its relationship with a spectator, user, or observer. Moreover, setting up a reciprocal relationship that both constructs object and observer, scaling happens on both ends of this relative bipolar system, as what is larger on one side makes smaller what is on the other end.

In diesem Sinne kann die ästhetische Inversion von Größenordnungen nicht zuletzt hinsichtlich der Komplexität von Sachverhalten als Methode *zugewandter* Forschung bezeichnet werden.

Das Lächerliche – Potentiale zum Weiterdenken

Freilich generiert etwas lächerlich Wirkendes, wie die eingangs beschriebene Szene einer texanischen Gerichtsverhandlung, per se kein Wissen, genauso wenig wie kleine soziale Akte Anarchie auslösen. Um mit der Eigenheit der Mechanismen dieser ästhetischen Kategorie arbeiten zu können, braucht es zunächst eine entsprechend epistemische oder politische Intention und Motivation. *Liquid Dialogues* und *WWTTWWTTC* ermöglichen Einblicke in die Mechanismen, Potentiale und Paradoxien des Dialogischen im digitalen Raum, das kunstpädagogisches Handeln und Forschen fordert und herausfordert.

Für die Gruppe um Eschment, Krebber, Laurinat, Lell und Uthe markierte das Desiderat den Ausgangspunkt ihrer Performance, sich mit ihren Erfahrungen in Kunstunterricht und kunstpädagogischer Lehre zu Beginn der COVID-19-Pandemie auseinanderzusetzen. Dafür standen zunächst konkrete Fragen im Raum, die es im Laufe der rund dreimonatigen Arbeitstagung zu beantworten galt. Ähnlich ging Chapatte vor, wenn er, wie aus der ersten Version von *WWTTWWTTC* hervorgeht, sich bereits 2018 intensiv mit der Mensch-Kamera-Beziehung im digitalen Raum beschäftigte. Annäherungen

an die komplexen Fragestellungen erfolgten in einem Wechselspiel aus dem Naheliegendsten und dessen Perspektivierung: den eigenen leiblichen Erfahrungen durch die Blickwinkel von Fach- und Gesellschaftsdiskursen, Theorien, Konzepten, Erfahrungen und Werken und nicht zuletzt Sinneseindrücken anderer. Beide Tagungsbeiträge können als performative Transformation dieser Arbeitsprozesse betrachtet werden. Sie zeigen damit keine Feststellungen im Sinne von Setzungen, sondern fächern Perspektiven auf den Gegenstand ihrer Auseinandersetzung auf, der seinerseits durch Dynamik und Perspektivität gekennzeichnet ist. Ihre Herangehensweisen und performativen Ergebnisse erzeugten demnach »Bedingungen für eine Transformation dessen, was ist« (Bippus 2015, S. 68). Unter diesen Bedingungen handelt es sich um Atmosphären, in welchen die Fundstücke ihrer epistemischen Suche zunächst den Autor:innen selbst und durch die Vorstellung der Beiträge auch den Betrachtenden nähergebracht wurden.

Für den Umgang mit komplexen Problemstellungen im Kontext der Art Education, wie der Suche nach der fünften Dimension, kann die ästhetisch-epistemische Arbeit mit der Kategorie des Lächerlichen als zugewandte Vorgehensweise ästhetischer Forschung diskutiert werden. Ebenso könnte in der Auseinandersetzung mit Formaten künstlerischer und ästhetischer Forschung die ästhetische Kategorie als Analyseinstrument eingesetzt werden. Dafür müssten die hier aufgeworfenen ersten Ideen allerdings eingehender diskutiert, weitergedacht und vor dem Hintergrund weiterer Beispiele reflektiert werden. Denn mit der hiesigen Suche nach Ästhetiken ästhetischer Untersuchungsprozesse fängt die Forschung erst an.

Literatur

Baecker, D. (2007). *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bippus, E. (2015). Künstlerische Forschung. In J. Badura, S. Dubach, A. Haarmann, D. Mersch, A. Rey, C. Schenker, G. Toro & S. Adorf (Hg.), *Künstlerische Forschung: Ein Handbuch* (S. 65–68). Zürich & Berlin: Diaphanes.

Böhme, G. (2013). *Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Burnham, B. (Regisseur) (2021). *Bo Burnham: Inside* [Fernsehspecial]. Netflix.

Burri, E. (2022). *Schule im Zeitalter der Digitalität entwickeln*. Pädagogische Hochschule Zürich. https://blog.phzh.ch/schulfuehrung/2022/03/08/schule-im-zeitalter-der-digitalitaet-entwickeln/. Zugegriffen: 31. März 2023.

Chapatte, A. (2018, 27. September). *Who We Talk To When We Talk To Cameras (1st showing)* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=zJswNbs6qZ0. Zugegriffen: 31. März 2023.

Day, R. J. F. (2005). *Gramsci is dead: Anarchist currents in the newest social movements*. London: Pluto Press.

Demirović, A. (2001). Komplexität und Demokratie. In ders. (Hg.), *Komplexität und Emanzipation: Kritische Gesellschaftstheorie und die Herausforderung der Systemtheorie Niklas Luhmanns* (S. 217–238). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Eschment, J., Krebber, G., Uthe, H., Lell, K. & Laurinat, K. (2021). *5D-Dialog* [Protokoll]. Cryptpad. Unveröffentlichtes Dokument.

Feyerabend, P. (2003). *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Henschel, A. (2019). *Kunstpädagogische Komplexität: Logiken und Begriffe der Selbstbeschreibung*. Hamburg: Universität Hamburg, Fakultät EPB.

Krasny, E. (2021). Radicalizing Care: Feminist Futures for Living with an Infected Planet. In E. Krasny, S. Lingg, L. Fritsch, B. Bosold & V. Hofmann (Hg.), *Radicalizing care: Feminist and queer activism in curating* (S. 28–36). Berlin & Wien: Sternberg Press, Akademie der bildenden Künste Wien.

Landauer, G. (1910). Schwache Staatsmänner, schwächeres Volk! *Der Sozialist*. https://www.panarchy.org/landauer/staat.html. Zugegriffen: 31. März 2023.

Landauer, G. (1919). *Aufruf zum Sozialismus*. Berlin: Paul Cassirer.

May, T. (1994). *The political philosophy of poststructuralist anarchism*. University Park: Pennsylvania State University Press. https://doi.org/10.1515/9780271071695. Zugegriffen: 31. März 2023.

Meyer, T. (2009). Forschung in und an der Kunstpädagogik. Erste Einleitung. In A. Sabisch & T. Meyer (Hg.), *Kunst, Pädagogik, Forschung: Aktuelle Zugänge und Perspektiven* (S. 15–32). Bielefeld: transcript.

Rheinberger, H.-J. (2001). *Experimentalsysteme und epistemische Dinge: Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*. Göttingen: Wallstein.

Rothman, R. (2019). Absolutely Small: Sketch of an Anarchist Aesthetic. In M. F. Gage (Hg.), *Aesthetics equals politics: New discourses across art, architecture, and philosophy* (S. 169–193). Cambridge: The MIT Press.

Rucker, T. & Anhalt, E. (Hg.) (2017). *Perspektivität und Dynamik: Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Smidt, W. G. C. (2004). Die philosophische Kategorie des Läppischen und die Verurteilung der Afrikaner durch Kant. *Stichproben, Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien* (6), S. 43–60.

Spivak, G. C. (2013). *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge: Harvard University Press.

Tronto, J. C. (2015). *Who cares? How to reshape a democratic politics*. Ithaca: Cornell Selects, an imprint of Cornell University Press.

van der Tuin, I. & Verhoeff, N. (2022). *Critical concepts for the creative humanities*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Zwischenhalt auf dem Diskussionsplateau
Kunstpädagogik und Kultur der Digitalität in Austausch bringen

Miriam Schmidt-Wetzel und Felix Stalder

Abstract: *Fragen und Wahrnehmungen aus der kunstpädagogischen Community wurden im Rahmen der Onlinekonferenz Auf der Suche nach der fünften Dimension – Arbeitstagung Fachdidaktik Kunst und Design 2021 auf drei plenaren Diskussionsplateaus – mit dem Kulturtheoretiker Felix Stalder, mit dem Tänzer André Chapatte (vgl. Chapatte in diesem Band) und mit der Schriftstellerin Nina Kunz – mit drei Außenperspektiven in Beziehung gesetzt. Das erste Diskussionsplateau fand unter dem Titel Zwischenhalt an Tag 1 nach den ersten Grüßen aus den Dimensionen statt. Das Gespräch zwischen Felix Stalder (FS) und Miriam Schmidt-Wetzel (MS) ist im Folgenden einschließlich der Beiträge und Fragen aus dem Tagungspublikum (Marc Fritzsche, MF; Svea Duwe, SD; Antje Winkler, AW; und Christin Lübke, CL) im Wortlaut wiedergegeben.*

MS: Felix, du bist kein Kunstpädagoge. Aber die Themen, mit denen du dich befasst – du arbeitest zu Digitalität, Netzkultur, Kontrollgesellschaft und Subjektivität – sind auch für die aktuelle Kunstpädagogik absolut zentral. Deine Arbeit Kultur der Digitalität (2016) ist auch in den Diskursen der Kunstpädagogik und Kulturellen Bildung sehr präsent. Du bist mit deiner Arbeit ein spannender Sparring Partner für uns. Wir haben dich daher eingeladen, heute morgen bei unseren ersten Grüßen aus den Dimensionen (vgl. Brunko, Fässler, Eschment et al. und Bader et al. in diesem Band) dabei zu sein. Dort konntest du erleben, wie sich Kunstpädagog:innen in ihren Beiträgen zu Digitalität, Distanz und Dialog ins Verhältnis setzen. Wir sind sehr gespannt auf deine Resonanz, deine Reaktionen und Interpretationen. Zuvor möchten wir gerne von dir erfah-

ren: Wie beschreibst du heute die Kultur der Digitalität? Sind die von dir formulierten Kennzeichen der Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität, wie du sie bereits 2016 beschrieben hast, weiterhin gültig? Oder hat sich da etwas verändert?

FS: Aus einer medientheoretischen Perspektive ist Digitalität ein Gegenbegriff zur Buchkultur, denn vor der Digitalität war unsere Denkweise durch Bücher und andere gedruckte Medien geprägt. Kultur wiederum umfasst nach meinem offenen, breiten Verständnis grundsätzlich all die Prozesse und Praktiken, die dazu dienen, geteilte Bedeutung festzulegen und sich in Situationen, die vielfältig oder vieldeutig sein können, gemeinsam darauf zu einigen, wie man etwas bewerten will. Anders ausgedrückt: Bei Kultur geht es um die Frage, wie wir leben wollen, und zwar in einer Situation, in der es mehrere Optionen gibt. Ob man sterben will, ist keine kulturelle Frage, denn da gibt es keine Option. Aber wie man stirbt, das ist eine kulturelle Frage. Normative Fragen nach gut oder schlecht, richtig oder falsch, begehrenswert oder abzulehnen spielen dabei eine große Rolle. Durch Digitalität hat sich nun die Landschaft, in der die damit verbundenen Aushandlungsprozesse ablaufen, stark verändert. Meine Grundfrage lautet daher: Wie kommt Kultur unter durch Digitalität sehr stark veränderten Bedingungen zustande? Wie haben sich unsere Versuche, die Welt zu verstehen und zusammen mit anderen zu einer immer prekären, aber doch hin und wieder möglichen gemeinsamen Werthaltung zu gelangen, verändert? Der entscheidende Unterschied zwischen der Kultur der Digitalität und der Buchkultur ist, dass sich die Anzahl der Personen und die Diversität der Standpunkte, die in diese Auseinandersetzung involviert sind, zunächst rein quantitativ extrem erweitert haben. Heute reden mehr Menschen mit unterschiedlicheren Positionen in der Öffentlichkeit, fordern Anerkennung für ihre Weltsicht und die von ihnen daraus abgeleiteten Wertvorstellungen und Handlungsperspektiven. Und sie kommen miteinander und untereinander in Kontakt. Die bestehenden kulturellen Institutionen und Verfahren, die solche Prozesse kanalisiert und katalysiert haben, sind mit der Menge an Menschen und Positionen sowie mit der enormen Verbreiterung der diskursiven Basis überfordert. Zum Beispiel müssen die Abendnachrichten im Fernsehen notwendigerweise aus allem, was passiert, die zehn bis fünfzehn Themen auswählen, von denen sie das Gefühl haben, dass diese alle interessieren. Ganz viele Dinge und ganz viele Sichtweisen können dort strukturell gar nicht

vorkommen, weil das Format dafür schlicht nicht gemacht ist. Entsprechend fühlen sich viele Personen von den Ansichten, die dort präsentiert werden, nicht mehr repräsentiert. Sie fragen sich vielmehr, wieso ihre Welt und ihre Weltsicht dort nicht vorkommen. Daraus ergibt sich eine Vielzahl von Auseinandersetzungen um Repräsentation, um die Frage, wer sprechen darf, wer gehört wird, wer nicht. Wir erleben das auch in den Museen, wo zum Beispiel der Eurozentrismus des Kulturdiskurses, die Repräsentationen kolonialer Perspektiven oder bestehende Geschlechterverhältnisse in den Sammlungen kritisiert werden. Es geht um die grundlegende Frage, wer überhaupt fähig oder ermächtigt ist, eigene Ansichten in den Diskurs einzuführen. Das Infragestellen etablierter Ordnungen hat bereits in den 1960er Jahren begonnen und ist in gewisser Hinsicht nichts Neues. Mit digitalen Medien kommen aber neue Möglichkeiten und Notwendigkeiten auf, noch viel größere Informationsuniversen zu ordnen und daraus Sinn zu generieren. Ich habe hierfür Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität als grundlegende Verfahrensweisen herausgearbeitet und als zentrale Merkmale einer Kultur der Digitalität beschrieben. Das erste Verfahren beziehungsweise Merkmal der Referenzialität beschreibt, dass Neues dadurch entsteht, dass bestehende Inhalte und Materialien geordnet und in einen neuen Zusammenhang gebracht werden. Auch wenn damit Transformation oder die Verknüpfung mit etwas genuin Neuem verbunden sein können: Es geht nicht länger um die klassische Idee, die wir auch aus romantischen Kunsterzählungen kennen – der Schriftsteller vor dem weißen Blatt Papier, der Bildhauer vor dem unbearbeiteten Stein und ähnliche Dinge. Auch traditionell ordnende Einheiten, zum Beispiel die Zeitungsredaktion, die das Tagesgeschehen in fünf Themenblöcke sortiert, greifen kaum mehr in dem enormen Überfluss, der uns chaotisch gegenübertritt. Die schöne Ordnung ist aufgebrochen. Jede:r ist im Alltag mit einer unübersichtlichen Informationswelt konfrontiert und muss sich darin orientieren. Referenzieren bezeichnet das Auswählen von etwas aus diesem Strom, das man als wichtig erachtet und vielleicht in einen neuen Zusammenhang stellt, indem man es mit anderen teilt. Es ist die grundlegende Tätigkeit, die wir jeden Tag vollbringen. Soziale Medien sind in diesem Sinne regelrechte Referenzmaschinen. Sie erlauben uns, sehr viel Material durchzusehen und das, was wir wichtig finden, mit unseren Freund:innen zu teilen. Darin zeigen sich nicht nur unterschiedliche Weltsichten, die sich aus dem zusammensetzen, was

die jeweiligen Personen wichtig finden. Es entsteht auch eine Art Positionierung der Person, die das vornimmt, weil für andere einsehbar ist, was ihr wichtig ist: Aha, das ist also die Person, die zum Beispiel immer diese Sachen liest, diese Filme anschaut, diese Memes lustig findet – und, als Implikation, die anderen nicht. Auf Ebene des Individuums vollzieht sich in sozialen Medien also eine Art Weltkonstitution durch die Auswahl von Inhalten. Auf sozialer Ebene dagegen entsteht referenziell auch eine Selbstkonstitution. Denn angesichts der Menge an Informationen ist die Unterscheidung zwischen wichtig und unwichtig – und wenn es nur in dieser einen Sekunde ist, in der man die Auswahl trifft – genau genommen eine produktive Leistung. Auf dieser baut sehr Vieles auf: Die ganzen Verlinkungsanalysen, auch die Algorithmen, auf die ich gleich noch zu sprechen komme, basieren auf der Tätigkeit, dass Leute sagen: Das ist mir wichtig und das ist mir nicht wichtig. Rezipieren und Produzieren fallen damit zusammen. Die Rezeption wird selbst zu einem produktiven Akt der Aufmerksamkeitsorganisation in einer Umgebung, die viel zu groß ist, als dass man sich systematisch einen Überblick verschaffen könnte. Bei diesem Prozess entstehen dann neue Dinge, indem man etwas zusammenführt, in einen neuen Zusammenhang stellt, auf Bestehendem aufbaut, weiterschreibt. Das ist das Moment der Referenzialität. Dieses wird nicht nur individuell, in der Abgeschlossenheit, wirksam, sondern insbesondere im Austausch mit anderen. Diese anderen validieren zum einen meine Auswahl und damit mich selbst. Ich teile etwas, das bekommt dann Likes und ich sehe: Aha, es gibt ein Gegenüber, mit dem ich in Auseinandersetzung bin, ein Publikum, das das, was ich mache oder teile, interessant findet oder auch nicht. Des Weiteren, und das ist das grundlegende Prinzip sozialer Medien, sehe ich zugleich, was diese anderen als mein Gegenüber wichtig finden. Und ich kann meinerseits ein Like geben, ein Share, ein Forward oder was auch immer die jeweilige Option ist, die ich habe. Daraus entsteht ein geteilter Horizont: Meine Dinge, die ich sehe, werden von anderen als interessant oder uninteressant, als wichtig oder auch nicht wichtig validiert. Und gleichzeitig sehe ich, was andere, die in einem ähnlichen thematischen Zusammenhang stehen, selbst für wichtig erachten. Das kann wiederum ich validieren. Daraus ergibt sich eine dauernde gegenseitige Anpassung und daraus entsteht dann ein geteilter Horizont als eine gemeinsame Vorstellung darüber, was gut, was schlecht, was wichtig oder unwichtig ist. Dies geschieht weniger auf der Ebene der individuellen Reflexion,

im Abgeschlossenen, in einer klassischen kritischen Distanz, sondern vielmehr in einer Auseinandersetzung mit einer Gemeinschaft. Mit Gemeinschaftlichkeit als zweitem Merkmal der Kultur der Digitalität meine ich eine Art von Gemeinschaft, die man im Englischen als ›communities of practice‹ oder ›communities of interest‹ bezeichnet. Das sind Gemeinschaften von Leuten, die einen gemeinsamen Hintergrund, ein gemeinsames Interesse, vielleicht eine gemeinsame Praxis haben. Ob es sich dabei um eine gemeinsame professionelle Praxis oder auch nur um ein geteiltes Interesse, zum Beispiel an Katzenvideos, handelt: Die strukturellen Prinzipien sind da vollkommen gleich. Doch weder durch das individuelle noch durch das geteilte Auswählen lässt sich die ungeheure Informationsmenge, mit der wir konfrontiert sind, die konstant produziert wird, bewältigen. Daher gibt es noch ein drittes, allgegenwärtiges Prinzip, das ich Algorithmizität genannt habe. Damit meine ich die maschinischen Bewertungsmechanismen, die immer auch mitlaufen. Auch hier zeigt sich deren Bedeutung besonders eindrücklich in den Sozialen Medien. Denn Inhalte treten dort überhaupt erst in unserem kognitiven Feld in Erscheinung, wenn sie bestimmte algorithmischen Filter durchlaufen haben. Diese algorithmischen Filter schreiben also immer auch mit bei unserer eigenen Auswahl, unserer eigenen Wahrnehmung, unserer eigenen Handlungsfähigkeit. Diese drei Grundelemente – Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität – bestimmen unseren Alltag, wenn wir versuchen, uns in dieser Informationswelt zu orientieren.

MS: Die von dir beschriebenen Merkmale prägen auch unsere Tagung. Und es stellt sich auch hier ganz konkret die Frage nach dem geteilten Horizont. So können wir im digitalen Setting der Onlinekonferenz gar nicht wissen, wie und was bei den Einzelnen durch die verschiedenen maschinischen Filter hindurch bei ihnen ankommt. Du hast nun selbst heute Morgen an den ersten Grüßen aus den Dimensionen teilgenommen. Mitglieder der Arbeitsgruppen Distanz und Digitalität haben dort Einblicke in ihre die Tagung vorbereitenden Auseinandersetzungen vermittelt. Welche Fragen und Beobachtungen hast du aus diesen Erfahrungen mit auf dieses Diskussionsplateau gebracht? Was davon würdest du gerne in Bezug auf deine eigenen Überlegungen in dieser Runde weiterdenken?

FS: Ganz stark hängengeblieben bin ich beim Beitrag von Oliver Brunko (vgl. Brunko in diesem Band) zur Dimension Distanz. Oliver hat davon erzählt, dass er im Rahmen einer Onlinekonferenz im Lockdown mit

Leuten aus Kanada, aus Japan und anderen Ländern gesprochen hat. Er hat beschrieben, wie er mit diesen Menschen aus allen möglichen geografischen und Zeitzonen gleichzeitig gemeinsam und durch das Glas des Bildschirms getrennt war. Da habe ich mich gefragt, ob wir, da wir jetzt auch in einer ähnlichen Situation sind, ob also auch wir durch das Interface, den Bildschirm voneinander getrennt oder aber verbunden sind. Auf eine Art ist beides zutreffend. Wir sind auf eine spezifische Art miteinander verbunden. Ganz zu Tagungsbeginn, im Programmteil ›Aufbruch‹, gab es eine kurze Vorstellungsrunde, in der alle Beteiligten gesagt haben, von welchem geografischen Standort aus sie sprechen. Ich bin mir nicht sicher, ob ich das beeindruckend oder ganz normal fand. Auf jeden Fall ist es interessant, wie physische Räume verbunden werden in einem neuen Raum, der weniger durch die physische Distribution bestimmt wird, sondern eher durch Interessen. Aber auch das ist kein reiner Interessensraum. So haben wir heute morgen im Chat gelesen, wie nervig etwa schlechte Internetverbindungen sein können. Es ist also auch ein Raum mit allerlei technischen und auch kulturellen Voraussetzungen. Aber zunächst mal ist es ein anderer Raum. Die Frage, ob man nun getrennt oder verbunden ist, finde ich gar nicht so relevant. Interessanter scheint mir die Frage, in welcher Weise man gleichzeitig getrennt und verbunden ist. Das hat gar nicht so sehr etwas mit dem digitalen Raum zu tun. Wir kennen das alle auch von einem physischen Raum. Man kommt in einen Raum, zum Beispiel bei einer Veranstaltung, man kennt niemanden und fühlt sich als Fremdkörper in dem Raum. Die physische Nähe der anderen Personen betont hier die soziale Distanz: Man könnte mit ihnen reden, aber man kennt sie nicht, man weiß nicht, wie man ihnen reden soll. Man hat keinen direkten Anknüpfungspunkt, weiß nicht, wie und wo man in ein Gespräch einsteigen soll. Für mich ist die Frage von Verbindung und Distanz weniger eine Entweder-Oder-Frage, sondern eine jeweils spezifische: Welche Arten von Verbindung, welche Distanzen entstehen? Und wie kann man diese Spannung produktiv machen? Das Ideal der vollkommenen Aufhebung von Distanz ist ja per se ein sehr fragwürdiges. Wenn man in einer Videokonferenz sitzt, hat man die Tendenz zu sagen: Nähe ist gut und Distanz ist schlecht. Aber auch im physischen Raum ist das immer ein Aushandlungsprozess, der einerseits etwas mit der persönlichen Befindlichkeit zu tun hat, andererseits aber auch mit einer kollektiven kulturellen Befindlichkeit. In bestimmten Kulturen steht man sich näher, wenn man miteinander

redet, in anderen weiter entfernt voneinander, man fasst sich an oder auch nicht. Diese Gleichzeitigkeit ist auch im digitalen Raum da. Es fehlt uns noch ein bisschen die Sprache, vielleicht auch die Technologie, um diese besser modulieren zu können. Momentan sind wir noch sehr stark in das hineingezwungen, was das Interface hergibt.

MF: Das Nachdenken über Verbindung und Distanz ist hier für mich gerade sehr präsent. Es geht schon los bei der Frage: Wie spreche ich dich, wie spreche ich Sie an? Wie nahe sind wir uns gerade? Ich versuche es einmal mit dem Du: Wie passt dein Nachdenken damit zusammen, dass wesentliche Grundlagen der menschlichen Existenz nicht im Digitalen liegen und dass der Mensch existenziell ein analoges Wesen ist?

FS: Man muss hier zwei Dinge zu unterscheiden. Zum einen ist da das Digitale als Technologie, in Form von Computern, Software und all diesen Dingen. Unter Digitalität verstehe ich dagegen eher das Digitale als eine kulturelle Bedingung. Diese Unterscheidung kann man medientheoretisch auch bei der Buchkultur, die Marshall McLuhan die »Gutenberg-Galaxis« genannt hat, finden: Einerseits gibt es da ein technisches Set, also die Bücher, die Drucktechniken, die Vertriebstechniken, die individuelle Fähigkeit Lesen und Schreiben zu können. Andererseits ist klar, dass das eigentliche Leben außerhalb der Bücher stattfindet. Gleichzeitig hat der Buchdruck eine ganze kulturelle Landschaft geprägt, er hat Denkweisen und Vorstellungen geprägt, wie die Welt aussieht, wie wir aussehen, was richtig und falsch ist, wie Erkenntnis aussieht, wie man etwas ordnet usw. Das sind alles Dinge, die auch die physische Gesellschaft verändern durch eine spezifische Art und Weise, wie Information und unsere Wahrnehmung davon organisiert werden, wie unser Austausch und unsere Koordination mit anderen organisiert werden, was wir über die Welt wissen können und was nicht. Ähnlich ist es mit dem Digitalen. Digitalität ist nicht etwas, dass sich nur im Computer abspielt beziehungsweise nur in dem Moment, in dem man vor dem Computer sitzt. Stattdessen handelt es sich um eine andere Art von Wahrnehmungen und kulturellen Praktiken, die vor dem Hintergrund, dass es den Computer gibt, dass dieser allgegenwärtig ist, überhaupt erst möglich werden. Ein ganz einfaches Beispiel: Ich bin alt genug, dass ich mich noch an die Zeit vor Computer und Mobiltelefon erinnern kann. Damals kam es vor, dass man mit Freund:innen drei Tage im Voraus fest vereinbart hat, wo man sich wann trifft. Heute ist es ein dauerndes Hin und Her bis kurz vor dem Treffen: Ich komme zehn Minuten später, ich habe gehört, die anderen sind

dort, lass uns doch auch dort hingehen usw. Digitalität heißt also nicht, dass wir alle im Computer verschwinden, sondern es bedeutet, dass digitale Praktiken, zum Beispiel dauerndes Verändern, Anpassen und kollektives Aushandeln, unser Zusammenleben grundsätzlich beeinflussen. Es bedeutet, dass sich kulturelle Konventionen, z.B. Vorstellungen von Pünktlichkeit, Verbindlichkeit, Höflichkeit, durch Digitalität grundsätzlich verändern und neue kulturelle Praktiken entstehen.

MS: Dieser Aspekt wurde auch heute morgen als Frage in einem Chatkommentar thematisiert: »Wie kann das Unverbindliche des Digitalen verbindlich werden? Soll es verbindlich werden?«

SD: Mir hat dein Bild vom geteilten Horizont sehr zugesagt, weil es die Vorstellung erzeugt, dass ich meinen eigenen Horizont durch den Austausch mit anderen erweitern kann. Genauso beschäftigt mich das Bild der Echokammer. Wenn wir uns hier auf dieser Tagung begegnen, hat das das Potenzial, eine Horizonterweiterung zu sein. Wenn man sich aber alltäglich mit digitalen Medien auseinandersetzt, lebt man mit der Sorge, dass man sich in einer algorithmisch geprägten Echokammer bewegt – dass die Auswahl der Informationen, die einem angeboten werden, vor allen Dingen davon abhängt, womit man sich ohnehin schon beschäftigt. Inwieweit ist unter diesen Bedingungen tatsächlich eine Öffnung im Sinne von Horizonterweiterung möglich? Dominiert nicht vielmehr die Verengung des Blickfeldes, die Einschränkung der Optionen? Auch hier im Format der Videokonferenz sind unsere Handlungsspielräume eingeschränkt: Wir verhalten uns alle viel geordneter, als wenn wir etwa zusammen an einem großen runden Tisch sitzen würden.

FS: Diese Ambivalenz kann ich absolut teilen. Es ist denkbar, dass durch Digitalität im positiven Sinne eine kollektive Selbstermächtigung erfolgt, es zum Beispiel möglich wird, sich eine eigene Welt zu entwerfen in einer Gemeinschaft, für die die Leute früher in die Großstadt ziehen mussten. Es kann aber genauso in die Richtung gehen, dass man eingesperrt ist in sich immer stärker fremdwerdenden Echokammern. Beide möglichen Entwicklungen folgen im Grunde demselben sozialen und technischen Prinzip, das je nachdem sehr positive, aber auch sehr problematische Dimensionen haben kann. Das ist eine der großen Herausforderungen: Wir können und wollen nicht mehr zurückgehen zu einer Situation, in der der Bevölkerung in den Abendnachrichten verkündet wird, was die Themen des Tages sind, über die dann alle sprechen können. Das

reicht nicht mehr, denn dafür ist die Welt zu komplex geworden. Aber wie können wir dennoch Brücken zwischen diesen unterschiedlichen Horizonten bauen, damit sie eben nicht in sich nach außen abschließende, fremd und unverständlich werdende Blasen zerfallen? Dafür muss man tatsächlich eine Vielzahl von unterschiedlichen Standpunkten und Perspektiven miteinander in Austausch bringen. Ohne dass ich dies belegen könnte, vermute ich, dass sich das allein im Digitalen schlecht bewerkstelligen lässt und dass solche Brücken auch im physischen Raum gebaut werden müssen – auch zwischen verschiedenen Formen der Auseinandersetzung mit anderen. Bei den communities of practice oder communities of interest, den selbst gewählten Gruppen für Spezialinteressen, sehen wir aktuell in der Pandemie, dass das auch sehr problematische Auswüchse haben kann. Wie schaffen wir es, diese verschiedenen Formen der Gemeinschaft, des Erlebens des Anderen, im digitalen und im physischen Raum miteinander in Verbindung zu bringen? Hier scheint es mir wichtig, nicht so sehr in Gegensätzen – so ist das im Digitalen, so im Analogen – zu denken und das eine nicht als das andere substitutierend zu begreifen. Momentan ist das aber so: Wegen Corona soll der ganze, bisher physische Unterricht nun durch das Digitale substituiert werden. Das ist eine sehr problematische Voraussetzung und Anforderung. Man könnte stattdessen fragen, wie das Ganze hybridisiert werden kann, inwiefern wir von der einen Erfahrung eine Brücke in die andere Erfahrung bauen können und umgekehrt. Das wird die postpandemische Herausausforderung – während die aktuelle, pandemische Herausforderung genau genommen die falsche ist, denn es geht eigentlich nicht darum, Analogizität und physische Präsenz durch Digitalität zu substituieren.

AW: Mein Hintergrund ist Schule, Kunstpädagogik, Digitalisierung. Ich bin, auf alle Fälle, im Suchen begriffen. Die Bürokratie, die Schule sehe ich auf der einen Seite als sehr statische Systeme. Auf der anderen Seite sehe ich die Breite an Möglichkeiten, die sich meinen Schüler:innen bietet. Darin erkenne ich vor allem Potenziale. Du hast das schön beschrieben, Felix, dass sich in der Informationsflut, einmal positiv gewendet, durch Auswahl auch die Möglichkeit der Selbstpositionierung bietet. Ich sehe damit verbunden auch die Chance, im Unterricht über Ubiquitäres, Alltägliches von unterschiedlichen Standpunkten aus zu sprechen und miteinander zu interagieren. Dann sehe ich aber wieder Schule, die sich da so sträubt, beharrlich an Altem festhält, gern von oben herab, hierarchisch funktioniert. Ich wünsche mir so sehr, dass das Fluide auch in ei-

ne praktische Form übergeht. Kollaboration, Begegnung auf Augenhöhe, Strategien des solidarischen Miteinanders: Das finde ich alles so wertvoll. Hier habe ich dich so verstanden, dass genau da Brücken gebaut werden können, gebaut werden müssen. In der Kunstpädagogik überlegen wir, wie wir die dafür erforderlichen Übersetzungsleistungen sinnlich-ästhetisch, spürbar und forschend umsetzen können. Hast du da noch Hinweise für uns? Wie schafft man diese Öffnung? Und was ist mit den Schüler:innen? Was wissen wir überhaupt darüber, was sie alles schon längst praktizieren? Neulich hat mir eine Schülerin in einem Gespräch über das Hacken erzählt, dass ihre Mitschüler:innen dafür schon einen neuen Begriff haben: «Du hast das System gedribbelt». Die haben also schon längst eigene Übersetzungsformen gefunden. Eigentlich müssten wir zurücktreten und gespannt und viel genauer zuhören, was in dieser Kiste eigentlich los ist.

FS: Absolut. Ich selbst unterrichte ja Kunststudierende an einer Hochschule. Für mich sind Unterricht oder eine Diskussion immer dann interessant, wenn es mir gelingt, das spezifische Wissen der Studierenden zu aktivieren. Was wissen die eigentlich, wie sehen die die Welt? Ein großer Vorteil, wenn man älter ist als die Studierenden, besteht darin, dass man die Welt anders sieht, beziehungsweise sie sie anders sehen als man selbst. Das zu aktivieren, finde ich auch aus Dozierendenperspektive äußerst spannend. Dann wird zum Beispiel deutlich, dass gewisse Probleme, die man zu erklären versucht, für die Studierenden schon längst gelöst sind, andere Probleme für sie dagegen vollkommen unverständlich sind oder sie ganz andere Zugänge dazu haben oder brauchen. Sie verfügen über ein teilweise unglaublich detailliertes Spezialwissen, das oft aber auch etwas unverbunden ist. Wie kann man dieses in einer Gruppe in einen Zusammenhang mit anderen spezifischen Wissenfragmenten – gewissermaßen Inseln des Wissens – bringen? Wie kann man das in eine Resonanz zueinander bringen? Ein Grund, weshalb ich den Gemeinschaftsbegriff so stark mache, ist die vor allem anhand von digitalen Situationen gewonnene Erkenntnis, dass die Idee eines eindeutigen Standpunkts, von dem aus man ein Phänomen richtig erfassen kann, eigentlich nicht mehr funktioniert. Interessanter und sinnvoller ist es vielmehr, verschiedene Perspektiven auf ein Phänomen zu verbinden und zu schauen: Was sieht man auf der einen Seite, welches Bild ergibt sich von der anderen Position aus? Und wie hängen diese verschiedenen Sichtweisen zusammen, welches Gesamtbild ergibt sich? Welche blinden Flecken

bleiben weiter bestehen und was bräuchte es, um auch diese aufzulösen? Das hat jetzt gar nichts mit der technologischen Situation zu tun, in der man sich befindet. Das lässt sich genauso gut in Ko-Präsenz im physischen Raum machen, mit Bleistift und Papier, wie im digitalen Raum und auch in hybriden Situationen. Ich finde es zum Beispiel interessant, wenn Studierende im Seminar vor Ort erzählen, was sie in ihrem Instagram-Feed gerade verfolgen. Und dann zücken sie das Smartphone und dann schaut man drauf und kann darüber konkret sprechen. Das ist jetzt kein besonders originelles Beispiel, aber es zeigt, dass es gar nicht so sehr darum geht, ob der Unterricht online oder offline stattfindet. Sondern dass es vielmehr um andere Formen und Strukturen geht, in denen ein Austausch über komplexe, überladene digitale Erfahrungen möglich wird.

AW: Wir unterrichten ja heranwachsende Generationen, die vor Problematiken stehen, die sie höchstwahrscheinlich mit dem, was sie an Fertigkeiten und Wissensvermittlung im Moment zur Verfügung gestellt bekommen, kaum werden lösen können. Die Art und Weise, multiperspektivisch um das Problem herumzugehen, so wie du das gerade geschildert hast: Das könnte eine Kompetenz für die Zukunft sein, um sich Problemen wie der Klimakrise und was da noch so kommen mag, stellen zu können.

CL: Felix, du hast gerade gesagt, du unterrichtest angehende Künstler:innen. Ich selbst unterrichte angehende Kunstlehrer:innen, die auf ein System zustreben, das genauso funktioniert, wie es Antje Winkler eben umrissen hat. Zu erkennen, dass wir für unsere Felder, in meinem Fall zum Beispiel die Kunstdidaktik, gar keine verallgemeinernden Systematisierungen mehr angeben können, empfinde ich als sehr bereichernd und befreiend. Denn es entlastet mich, irgendwelche großen Erklärungen bieten zu müssen, die es nicht gibt. Nichtsdestotrotz bin ich mit Studierenden konfrontiert, die ja wissen, auf welches System sie zugehen, und die ganz klar formulieren: «Ich will eine Lösung. Ich will wissen, wie das funktioniert und ich will in diesem System überleben.» Ich finde, auch hier sind wir wieder in diesem sehr spannenden Bereich, den es auszuhalten gilt. Im engen Rahmen der Ausbildung gibt es aber kaum Möglichkeiten, solche Dinge gemeinsam ergebnisoffen und differenziert zu thematisieren. Oft fehlt schlicht die Zeit dafür. Angesichts dieses Spannungsfeldes, in dem ich mich bewege, scheint es mir wichtig zu wissen: Wo sind in der Kultur der Digitalität die Knöpfe, an denen ich mich gemeinschaftlich festhalten kann?

FS: Die von dir beschriebene Situation ist weit verbreitet und die auch von dir erlebten Spannungen sind tatsächlich gravierend. Das Bedürfnis nach Sicherheit ist eine Reaktion auf diese Offenheit und natürlich auch auf prekäre ökonomische Realitäten. Auch das Bedürfnis nach Sicherheit über mein eigenes Wissen – ich will wissen, dass ich etwas weiß und dass das einen Wert hat – hängt damit zusammen. Ich glaube, das Spannungsfeld von Offenheit und Sicherheit lässt sich nicht auflösen. Es ist wichtig, dass man sich bewusst ist, dass beides eine Berechtigung und eine gewisse Attraktivität hat. Auf Hochschulebene kommt es in der Hinsicht darauf an, dass man nicht zu stark in Richtung Ausbildung im Sinne der Vermittlung von Anwendungswissen geht, dass man aber auch nicht davon ausgeht, es ginge allein um Persönlichkeitsbildung. Mehr als dieses Spannungsverhältnis zu artikulieren, sich vielleicht in einem Gesamtcurriculum zu überlegen, welche Elemente dienen eher dem einen, welche dem anderen – denn beides gleichzeitig ist nicht machbar – ist kaum möglich. Man kann die Elemente akzentuieren, aber auflösen lässt sich das nicht – das ist der Widerspruch, in dem wir drin sind.

MS: Das deckt sich auch mit den Analysen Bayramoğlus und Castro Varelas (2021), die wir heute Morgen thematisiert haben: Die aktuelle Gesamtsituation ist fragil. Widersprüche lassen sich nicht auflösen. Vor diesem Hintergrund beschäftigt uns die Frage: Wie wollen und sollen wir aktuell Kunst unterrichten? Die Frage steht im Raum, wir haben keine Antworten. Dennoch (oder gerade deshalb) muss diese Frage ständig aktualisiert und neu gestellt werden. Lasst uns an dieser Stelle unseren ›Zwischenhalt‹ auf der Suche nach der fünften Dimension abschließen – uns war klar, dass wir nicht nur mit neuen Erkenntnissen, sondern auch mit neuen Fragen weitergehen werden.

Literatur

Bayramoğlu, Y. & Castro Varela, M. (2021). *Post/pandemisches Leben: Eine neue Theorie der Fragilität*. Bielefeld: transcript.

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

Im Dazwischen 1

Display, Geister und Tiefseekabel
Erinnerungen an digitale Erfahrungen von Nähe und Distanz

Oliver Brunko

Als studentischer Digital Assistant war ich nicht nur technisch unterstützend in die Vorbereitung und Durchführung der Arbeitstagung Auf der Suche nach der fünften Dimension involviert. Als festes Mitglied in der Dimensionsgruppe Distanz beschäftigte ich mich auch inhaltlich und konzeptuell mit dem Themenfeld Nähe und Distanz im digitalen Raum. Wie alle Dimensionsgruppen hatten wir, Barbara Fässler, Toni Möri und ich, die Möglichkeit beziehungsweise den Auftrag, während der Onlinekonferenz einen ›Gruß aus unserer Dimension‹ an die Tagungsteilnehmenden zu richten. Der folgende, von mir verfasste Beitrag war ein Teil unseres gemeinsamen Grußes. Im essayistischen Schreiben fand ich Bilder, welche meine Erfahrungen mit dem digitalen Raum und dessen Qualität sichtbar machten, und die ich im Rahmen der Onlinekonferenz mitteilen wollte. Ganz im Sinne der 5D-Tagung, las ich meinen Text vor: im Wissen, dass mein Gruß den Weg durch die fünfte Dimension zu den Menschen findet, auch losgelöst von jeder körperlichen und physischen Anwesenheit der Zuhörenden. Über große Distanzen verteilt saßen diese in ihren Büros, Wohnzimmern, Ateliers, Gärten, in der Bahn und lauschten meiner Stimme. In dem vorliegenden Buch bekommt mein Gruß nun eine feste Bleibe.

Zürich, Paris, London, Toronto, Osaka. Ich sitze einer großen Anzahl von Personen gegenüber. Nicht physisch, nicht greifbar. Eine dünne Glasscheibe trennt mich von ihnen. Ich starre auf das kleine Display meines Notebooks und gebe mich dem virtuellen Konferenzraum hin.

Die Tagung Limits of the human, machines without limits? Contemporary stage and robotics: exchanges and collaborations[1] handelt von Robotern in der

1 Das internationale Online-Symposium Limits of the human, machines without limits? Contemporary stage and robotics: exchanges and collaborations wurde am 30. Oktober

Kunst. Gesprochen wird über die Interaktion von Menschen und Maschinen, über die Ethik, welche neu gedacht werden muss, über die Geschlechterfrage beim menschähnlichen Maschinenwesen und die unvorstellbare Kraft, die von Maschinen ausgeht. Martin Riedel, ein Zirkusartist, der mit kinetischen Requisiten arbeitet, musste speziell für seine Akrobatiknummer RoboPole mit einem Roboter aus der Automobilindustrie eine technische Ausbildung bei dem Hersteller Yaskawa absolvieren, da es ansonsten zu gefährlich gewesen wäre, die Nummer zu proben und aufzuführen. In seiner Performance bewegt der Roboter eine lange Stange, an welcher Riedel seine Akrobatik in einer gemeinsamen Choreografie mit dem Roboter bis in eine Höhe von neun Metern vollführt (vgl. Jürgens 2020).

Einen weiteren Referenten der Tagung, den Wissenschaftler Ishiguro Hiroshi von der Universität Osaka, erkenne ich wieder. Ich habe ihn schon einmal in dem Dokumentarfilm Mensch 2.0 – die Evolution in unserer Hand (vgl. Gelpke & Kluge 2011) gesehen. Dort wurde seine Person als Roboter vorgestellt. Im Zusammenhang seiner Forschungsarbeit ließ er ein Kunststoffabbild seines Gesichts auf einen mechanischen Kopf anbringen, um damit die menschliche Mimik im Gesicht des Roboters zu simulieren. Bei seinem Referat war ich mir nicht sicher, wen und was ich nun sehe: ein Abbild seines menschlichen Ichs oder das eines künstlichen Wesens. Es macht wohl im Grunde keinen Unterschied. Zu sehen wäre in beiden Fällen das Gleiche gewesen.

Die Distanz zwischen Zürich und Osaka beträgt – gemessen als Luftlinie – annähernd 10.000 Kilometer. Um die Strecke zu Fuß zurückzulegen, bräuchte ein Mensch etwa 2000 Stunden – dies entspricht circa 83 Tagen.[2] Die Präsentation dauerte 60 Minuten und wurde so unmittelbar übertragen, dass selbst bei der anschließenden Fragerunde keine Verzögerung im Gespräch bemerkbar war. Wenn ich mir vergegenwärtige, was es bedeutet, mit einem Menschen in Kontakt zu treten, welcher sich als physischer Körper auf ungreifbare Weise räumlich und zeitlich entzieht, muss ich zwangsläufig an Geistererscheinungen denken. Was in Erscheinung tritt, ist ein strahlend-helles Bild eines (menschlichen) Wesens und eine Stimme aus dem Nichts, welche losgelöst von ihrem Ursprung erklingt – in meinem Fall via Computerlautsprecher und Kopfhörer.

2021 von der Université de Lausanne veranstaltet. Siehe: https://news.unil.ch/document/1631861758084.D1632934196108. Zugegriffen: 22. April 2023.

2 Siehe: https://www.luftlinie.org/Zuerich/Osaka,JPN. Zugegriffen: 22. April 2023.

Den Begriff greifbar – oder eben ungreifbar – verstehe ich im Sinne einer Erkundung der Welt mit meinem Körper auf taktile Weise. Er umfasst die Möglichkeit – oder die Unmöglichkeit –, mit meinen Wahrnehmungsorganen feinste Veränderungen im Raum zu erkennen. Gerade dieser Zugang entzieht sich jedoch bei einer Begegnung mittels Videokonferenz. Wir sitzen einem Menschen – oder mehreren Menschen – gegenüber, wobei durch die digitale Übersetzung ein Teil der gewohnten stofflichen Erscheinung verloren geht. Selbst eine Kontaktaufnahme durch das Treffen unserer Blicke ist unmöglich, da die genaue Blickrichtung unserer Augen nicht mit der Kameraposition und dem Betrachteten übereinstimmt.

Das Display des Notebooks wird zum Fenster, zum Portal, zur Verbindungsfläche, zur Schnittstelle eines globalen Datennetzwerks, welches mich meine physische Präsenz in Raum und Zeit vergessen lässt. Der bereits 1985 gewählte Name Windows für eines der erfolgreichsten Computer-Betriebssysteme, welches direkt auf das Fenster als Zugang in eine digitale Welt verweist (vgl. Nadler 2020), erscheint mir aus heutiger Sicht besonders passend. Ein Blick durchs Fenster ermöglicht Einblicke und Ausblicke. Es trennt Räume und lässt Innen- und Außenbereiche entstehen. Nur eine dünne Glasschicht bildet die Grenze. Bei Lewis Carrolls Alice im Wunderland trennt zu Beginn ein Spiegel symbolisch die Protagonistin vom direkten Zutritt in eine Wunderwelt. In dieser Wunderwelt scheint alles möglich zu sein und nichts dem Gewohnten zu entsprechen. Dennoch ist das Wunderland von Regeln durchzogen und in einen Rahmen gefasst. Die Protagonistin muss sich zu Beginn mit den Regeln und physikalischen Gesetzen vertraut machen, um in dieser Welt agieren zu können. Je länger sie sich darin bewegt, umso mehr scheint das Außergewöhnliche zum Gewohnten zu werden. Nicht zuletzt auch für die Leser:innen wird die fiktionale Welt der Geschichten zur annehmbaren Normalität. Bequem auf dem Sofa liegend, blenden wir dabei die Umgebungsgeräusche aus, verlieren den direkten Bezug zum eigenen Körper und die Zeit scheint neue Regeln zu befolgen. Unsere Augen wandern von Zeile zu Zeile und schaffen ein inneres Bild des Gelesenen. Fragmentarisch setzen sich die Informationen im unendlichen Gedankenraum zusammen, als würden wir mit Leuchtfarben in die Dunkelheit malen. Aus dem Nichts erscheint eine strahlende Welt mit Gerüchen, Geräuschen, Bewegungen und einer eigenen Logik. Nur das Kribbeln des eingeschlafenen Armes lässt uns für einen Augenblick in die greifbare Wirklichkeit treten, um nur kurz darauf in einer neuen, bequemeren Körperposition weiterzulesen.

Tief unten, im Dunkeln des Ozeans, liegt das Tiefseekabel, welches mein virtuelles Ich, meine digitale Geistererscheinung in Form von Lichtimpulsen nach Osaka übermittelt. Es liegt da, umgeben von Meerwasser und bedeckt mit einer feinen Sedimentschicht, die von Jahr zu Jahr dicker wird. Einem Nervensystem gleichkommend, durchströmen die Lichtimpulse die Glasfasern des Kabels. Ein Teil von mir reist auf wundersame Weise durch den Ozean und übers Land bis nach Osaka. Mein Ich, aufgelöst in kleinste digitale Bestandteile, wird am Zielort wieder zu einem erkennbaren Abbild zusammengefügt. Nicht nur Ishiguro Hiroshi in Osaka, auch alle anderen Teilnehmenden der Konferenz sehen mich auf ihren Bildschirmen. Kaleidoskopartig wird das Bild meiner Webcam aufgeteilt und in der Welt gestreut. Ich werde sozusagen vervielfacht und existiere zeitgleich an mehreren Orten. Die gewohnten Regeln von Raum und Zeit scheinen sich dabei – auf Kosten einer physisch zugänglichen und greifbaren Wirklichkeit – aufzulösen.

Literatur

Gelpke, B. & Kluge, A. (Regisseure) (2011). Mensch 2.0 – die Evolution in unserer Hand. Film. Zürich: NZZ Format.

Jürgens, A. S. (2020). Martin Riedel & UliK: Techno-Zirkus. w/k – Zwischen Wissenschaft & Kunst. https://wissenschaft-kunst.de/techno-zirkus/. Zugegriffen: 22. April 2023.

Nadler, I. (2020). Die Geschichte von Windows, Unser Fenster zur digitalen Welt. Microsoft News Center. https://news.microsoft.com/de-de/features/windows-geschichte/. Zugegriffen: 22. April 2023.

VER/SUCHEN

»Kein Bock mehr auf Zoom!« oder: Vom Spiel mit den Regeln als Bildungschance

Nadia Bader, Sina Hartmann, Notburga Karl, Raphael Spielmann

Abstract: *Im vorliegenden Beitrag bündeln wir verschiedene Erfahrungen mit ergebnisoffenen Erprobungen in/mit/durch Zoom, die in unterschiedlichen Konstellationen erfolgten: In unserer Arbeitsgruppe Digitalität, in Video und Workshop Zoom me! an der 5D-Tagung sowie in der Hochschullehre. In der Zusammenschau zeigen sich diese Erfahrungen als Subjektwerdungsprozesse, die wir im Folgenden als bildende Prozesse diskutieren. Wir fragen unter anderem danach, welche Rolle Zoom (als Beispiel eines Videokonferenz-Tools) unter pandemischen Bedingungen und im Distance Learning zukam oder hätte zukommen können, um bildungsförderliche Räume zu eröffnen. Welche Möglichkeiten birgt ein spielerischer Umgang mit den medialen Eigenheiten von Zoom, mit Störungen, Momenten des Entzugs und digital fatigue?*

Digitalität beziehungsweise der *Zustand des Digitalen*, die ›elektromagnetische Codierung mittels Ziffern‹, wie es Suffix und Wortherkunft preisgeben, wurde in der Zeit der COVID-19-Pandemie zum Dauerzustand und zur Belastungsprobe auf vielen Ebenen. Für uns als Kunstpädagog:innen sind ›besondere Zustände‹ jedoch keineswegs ungewohnt, im Gegenteil – man denke nur an kreative Prozesse. Der Ausgangspunkt unserer kollaborativen Auseinandersetzung in der Arbeitsgruppe *Digitalität* war deswegen ein geteiltes Interesse an Möglichkeiten und Grenzen im Umgang mit Videokonferenzen in kunstpädagogischen Lehr-Lern-Situationen, wie wir sie durch die pandemiebedingte radikale Umstellung auf Distance Learning in der eigenen Hochschullehre erfahren hatten. Im Wahrnehmen einer (eigenen) *digital fatigue* bei gleichzeitiger Faszination für mediale Phänomene und erhofften neuen Kompetenzen gelangten wir zur Frage, inwiefern in einer spielerisch-explorativen sowie künstlerisch sensibilisierten Auseinandersetzung mit digitalen Tools bildsame Potenziale liegen – beispielsweise mit Zoom. Welche Nutzungsformen lassen sich

inhaltlich wie ästhetisch beobachten und haben sich in der bisherigen, intensiven Praxis mit Zoom etabliert – bei uns individuell und vielleicht auch allgemein? Wie lassen sich diese identifizierten Nutzungsformen hinterfragen, spielerisch umdeuten und für eine medien- sowie bildungskritische Reflexion fruchtbar machen? Was lässt sich im Umgang mit den technischen Gegebenheiten im Sinne von *Rahmungen* und *Spielregeln* sowie mit impliziten oder expliziten Praktiken entdecken und für einen interaktiven (Bildungs-)Raum nutzen? Und wie kann dieser Raum bewusst(er), aktiv(er) gestaltet werden?

Im vorliegenden Beitrag bündeln wir verschiedene Perspektiven auf konkrete Erfahrungen beim *Zoomen* beziehungsweise im *Zustand der Digitalität*, wie sie individuell, intersubjektiv, kollektiv und in Interaktion mit technischen und medial präformierenden Voraussetzungen von Zoom auszumachen sind. Einerseits nutzen wir das Zusammenspiel subjektiver wie kollektiver Erfahrungen, die während unserer eigenen ergebnisoffenen Erprobungen in Zoom-Sessions beobachtbar waren und diskutiert wurden. Diese kulminierten zunächst in der Gestaltung des Videos *Zoom me?* als Tagungsbeitrag, der nun für den Buchbeitrag in Form eines Tableaus mit Standbildern des Videos nochmal visuell fokussiert und komprimiert wurde (siehe Abb. 1). Andererseits reflektieren wir produktionsästhetische und methodische Erfahrungen mit digitalen Handlungsfeldern aus dem Tagungsworkshop *Zoom me!*. Ergänzend werden Erfahrungen von und mit Studierenden im Nachgang der Tagung herangezogen. In der Zusammenschau der Arbeit in verschiedenen Gruppenkonstellationen zeigten sich die Erfahrungen gemeinhin als Subjektwerdungsprozesse, die es hier als bildende Prozesse zu diskutieren gilt. Inwiefern wurden wir als Subjekte vor unseren Bildschirmen neu und je anders ausgerichtet – nicht nur gedanklich, sondern auch leiblich und ästhetisch? Zooming in: Unser Ziel ist es, im Nachgang zu reflektieren, inwiefern eine bestimmte Form gemeinsamer (digitaler) Präsenz und Interaktion individuelle sowie geteilte Erfahrungsräume eröffnen konnte und wie beziehungsweise nach welchen Kriterien sich diese charakterisieren lassen. Inwiefern spielen hier beispielsweise Nähe und Distanz anders zusammen als in Präsenz? Damit wollen wir die Frage weiterverfolgen, welche Räume des Unbestimmten und neu Bestimmbaren insbesondere im Digitalen ausgemacht werden können.

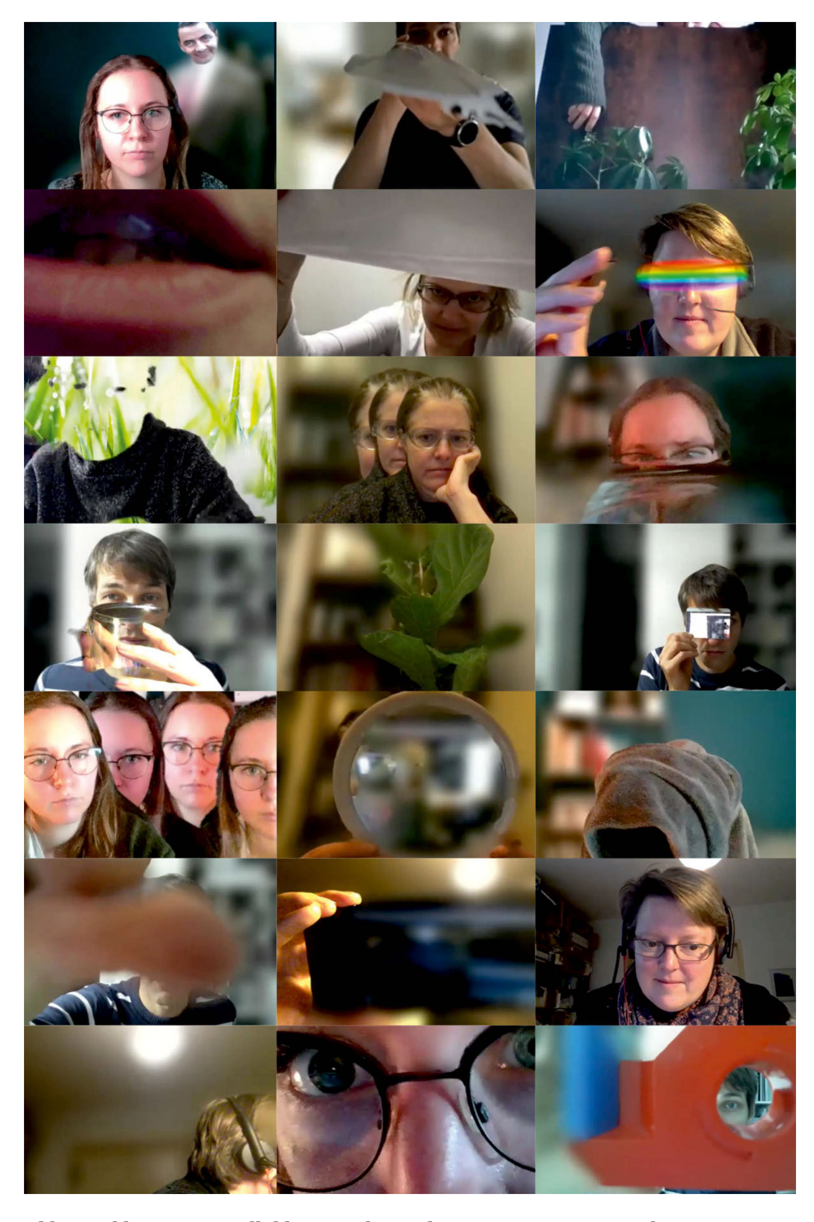


Abb. 1: Tableau mit Standbildern aus dem Video Zoom me?. AG Digitalität, 2022. Screenshots: Nadia Bader, Sina Hartmann, Notburga Karl, Raphael Spielmann.

Das Tableau dokumentiert unsere Spielhandlungen in Zoom während der Arbeitsgruppentreffen visuell. Es setzt sich aus drei Spalten (A, B, C) und sieben Zeilen (1 bis 7) zusammen. Folgend werden die Bilder sowie die damit verbundenen Explorationen kurz beschrieben. Mit der Rede von *Zoom* ist jeweils das gesamte Dispositiv aus Programmierung, Videokamera, durchschnittliche Bildschirmgröße mit dunkel spiegelnder Oberfläche, Anordnung der Funktionsleisten etc. gemeint.
A1) Spiel mit Schärfe und Gesichtserkennung: Fokussiert Zoom auf den Papp-Aufsteller von Mr. Bean im Hintergrund? Was wird scharf/unscharf?
B1) Welche Entfernungen haben wir in Zoom zueinander? Hier wird nachgemessen.
C1) Ausgehend von der Feststellung, dass die Kacheln im Zoom-Fenster immer viereckig sind, erteilten wir uns den Auftrag ›Werdet selbst viereckig!‹. Es kommt zur Umgewichtung der Akteur:innen, die ihre Körper in die rechteckige Vorgabe des Zoom-Fensters einpassen.
A2) Fokussierung auf den Mund als Detailansicht: Sind längere Monologe in Zoom-Sitzungen von den Zuhörer:innen inhaltlich und intersubjektiv überhaupt auszuhalten? Wirkt ab einer bestimmten Dauer nicht alles wie ein unangenehmer Wortschwall, der einen verschlingt?
B2) Sich selbst aus dem Bild drängen, wie hier zum Beispiel mit einem Gegenstand. Die Bildränder als räumliche Grenzen des Sichtfeldes der Kamera werden aktiv selbst erkundet. Der technisch bedingte Aufzeichnungsraum der Kamera wird ausgelotet.
C2) Ausprobieren eines Effekts: Wie wirkt es, wie verändert sich die Kommunikation, wenn meine Augen nicht mehr sichtbar sind und durch einen Regenbogen verdeckt werden? Wie verändert sich die Rolle der Hand in (digitalen) Kommunikationsprozessen, als Technikergänzung o.Ä.?
A3) Anwendung des Greenscreen-Effekts von Zoom auf das eingefügte Standbild, das aus einem Screenshot der agierenden Person besteht. Die Pflanze wird zum Akteur. Schwache Gesichtsinformationen werden durch die Greenscreen-Funktion von Zoom überlagert.
B3) Bildstottern: Wiedereinspeisung eines Bildschirmfotos als Hintergrundbild. Vor diesem wird weiter agiert. Dieser Prozess wird wiederholt, sodass die Person dreifach vorkommt (siehe Abb. 1, A5).
C3) Wird mein Gesicht noch erkannt, wenn ich ein Glas davorhalte? Welche Gesichtspartien dürfen nicht vom Glas verdeckt werden, damit das Gesicht von Zoom noch fokussiert wird?

A4) Spiel mit der Kombination aus starrem Hintergrundbild und einer fremden Hand, die eine Tasse Tee unkoordiniert zum Mund führt. Der Effekt: Die Person wirkt eingefroren, während die Hand weiter agiert – was eigentlich nicht sein kann.
B4) Wie macht sich eine Pflanze im Zoom-Meeting anstatt meiner selbst? Wird sie von der Gesichtserkennung erkannt und fokussiert?
C4) Welche anderen Fenster (außer dem Zoom-Fenster) sind auf dem Bildschirm insgeheim noch geöffnet und erfordern die Aufmerksamkeit? Hier wird es mithilfe eines Spiegels offengelegt.
A5) Bildstottern: Der Screenshot wird als Hintergrundbild mehrfach eingefügt und mit ihm agiert. Es beginnt eine Vervielfältigung der Person, sodass diese hier vierfach vorkommt (siehe Abb. 1, B3).
B5) Kann Zoom etwas fokussieren, wenn ich ein Vergrößerungsglas vor die Kamera halte? Die Webcam priorisiert hier die runde Umrandung, aber nicht das sich wölbende, spiegelnde Bild des Vergrößerungsglases.
C5) Was wird von Zoom erkannt, wenn anstatt mir als menschlicher Akteur ein Stuhl mit einer Decke vor der Webcam Platz nimmt? Wie wirkt das?
A6) Sich selbst aus dem Bild nehmen, indem der Finger nahe an die Webcam gehalten wird. Wann erkennt mich die Kamera, wann springt sie in der Scharfstellung auf den Finger um?
B6) Was wird fokussiert, wenn ich einen Gegenstand (ein Handy) vor die Kamera halte? Das Handy wird nicht erkannt.
C6) Was gibt der Kamerablick preis – ohne Filter?
A7) Ungeklärte Aufmerksamkeit: Hier wird der Blickkontakt im Zoom-Meeting verweigert und in eine andere Ecke des Zimmers geschaut. Es geht darum, sichtbar zu sein, aber nicht anwesend zu wirken – ein Bruch mit der Übereinkunft, sich gut sichtbar, mittig und aufmerksam zuhörend vor der Webcam auszurichten.
B7) Wie wirkt es, wenn ich nicht die Standard-Distanz zur Kamera einnehme, sondern mich unangenehm nah auf sie zu bewege? Bin ich dadurch anderen Teilnehmer:innen näher? Als Akteur:in kann ich so andere Zoom-Kacheln nicht mehr wahrnehmen.
C7) Strategie des Verschwindens: Fokussiert Zoom auf meinen Tesafilm oder auf mein Gesicht?

Der Ertrag des vorliegenden Beitrags könnte sein, über eine reine Symptombekämpfung von digitaler Erschöpfung (z.B. durch auflockernde Körpergymnastik vor dem Bildschirm) hinauszugelangen, indem der Umgang mit digitalen Videokonferenzen insgesamt strukturell anders wahrgenommen und konzipiert wird. Hier kam uns als Kunstpädagog:innen die künstlerisch-experimentelle Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen von Zoom zugute, um sowohl explizite Vorgaben als auch implizit vorhandene Strukturen des Videokonferenz-Tools bewusst zu dekonstruieren und sichtbar werden zu lassen. Inwiefern und wie dies gelingen mag, gilt es zu diskutieren. Um den Blick auf die verhandelten Erfahrungsräume methodisch zu schärfen, beziehen wir uns auf Aspekte des Spiels, wie sie unter anderem Huizinga (1954) und Buschkühle (2017) herausgearbeitet haben. Abschließend wagen wir einen Ausblick, wie dieses Spiel auf Lehr-Lern-Prozesse übertragen werden kann. Die nachvollziehende Betrachtung des Bildbeispiels (Abb. 1) soll nun die Diskussion in Gang bringen.

Zoom als Kommunikationsmedium

Das digitale Tool Zoom – von der Firma selbst wurde die Software als »zentrale Verbindungsplattform« (Zoom Video Communications, o. D.) beworben – eröffnete gerade in pandemischer Zeit das Potential eines *third space* der Begegnung im Digitalen. Die Frage des Nutzens wurde durch äußere Bedingungen (z.B. Schulschließungen im Lockdown, verordnete Distanzlehre, Homeoffice-Empfehlungen) vorab klargestellt: Es ging darum, physisch kontaktlos zu bleiben. Videokonferenz-Tools wie Zoom konnten Abhilfe schaffen. Dabei kam einer *funktionierenden* Kommunikation auf Distanz die höchste Priorität zu, während weitere Ansprüche zunächst im Hintergrund standen. Lenken wir den Blick auf das, was beim Zoomen passiert, also auf die Praktiken, die während Videokonferenzen zum Tragen kommen, sieht es in Bezug auf Ansprüche und Nutzen anders aus: Denn eine technisch reibungslose Kommunikation reicht bekanntlich nicht aus, um Bildungsprozesse in Gang zu bringen. Wenn wir als Kunstpädagog:innen zudem von einem »transformatorischen« Bildungsbegriff (vgl. Koller 2012) ausgehen, der über reine Wissensvermittlung weit hinausgeht, wird es noch komplexer. Denn jede Pädagogik steckt – noch unabhängig von technischen Rahmenbedingungen – bereits im grundlegenden Dilemma, Bildung selbst mit den besten Methoden nicht herstellen zu können, obwohl sie das ja im Kern so sehr will

(vgl. Wimmer 2010, S. 15). Dieser Entzug ist durch Zoom verschärft, nicht zuletzt, weil die Ebenen der Kommunikation reduziert, transferiert und viele Bereiche vor-formatiert oder gar ausgeschlossen werden (z.B. Körpersprache, Gestimmtheit, Atmosphäre, peripheres Gesichtsfeld, Ko-Präsenz etc.). Durch die situationsbedingten technischen Vorgaben und Rahmungen, die kommunikativ als einschränkend und ermüdend erlebt werden, waren die Voraussetzungen für die zu eröffnenden Bildungsräume erschwert: Sie waren einerseits ungewohnt und von Unsicherheiten begleitet. Andererseits gestaltete sich das Beziehungsgeschehen selbst fragiler. Wenn Bildungsprozesse Subjektivierungsprozesse sind, stellt sich daher die Frage, welche Rolle unter diesen veränderten Rahmenbedingungen Zoom (als einschlägiges, da oft genutztes Beispiel eines Videokonferenz-Tools) zukam oder besser: hätte zukommen können? Welche Möglichkeiten gibt es, vielleicht gerade angesichts eines Mangels, bildungsförderliche Räume in/mit/durch Zoom zu eröffnen?

Zoom ist wie jedes andere Videokonferenz-Tool ein Kommunikationsmedium, das uns zusammenführt und zugleich trennt. Mithilfe der standardmäßigen Webcam entsteht ein illusionärer Raum ›im‹ Computerbildschirm, der Informationen aus der gefilmten Umgebung mit eingespeisten anderen Bildern verbindet und zugleich uns als Subjekte darin und davor platziert. Die Ausrichtung als Subjekte hat viele Dimensionen: Beispielsweise wirkt sich eine oben mittige Platzierung der Kamera bei Laptop-Displays darauf aus, wie wir uns zueinander in Szene setzen, als wäre der Bildschirm nicht ein technisches, sondern ein menschliches Gegenüber. Dies spiegelt sich in unserem Tableau (siehe Abb. 1): Die Bilder sind kompositorisch sehr auf die Mitte hin ausgerichtet. Die Hard- und Software übernehmen dabei nicht nur unterschiedliche Funktionen, sie werden Aktanten mit oder auch zwischen uns, eine Zwischeninstanz. Indem wir uns beispielsweise im Zoom-Fenster selbst sehen (vielleicht sogar gespiegelt) und beobachten können, werden Formen der (Selbst-)Inszenierung wachgerufen. Unsere Körper werden vor der Kamera ausschließlich visuell adressiert und einer steten (Selbst-)Kontrolle zugunsten eines gewünschten Selbstentwurfs ausgesetzt. Gesprächspartner:innen per Zoom ›anzublicken‹ wird zugleich verunmöglicht: Blicken wir direkt in die Kamera, kommt unser Blick beim Gegenüber als Augenkontakt an, während wir selbst aber nur das Kameraobjektiv sehen. Blicken wir in die Augen unseres Gegenübers auf dem Bildschirm, schauen wir zugleich an der Kamera und so an unserem Gegenüber vorbei. Die technischen Rahmenbedingungen führen also zu einer eigentümlichen Verschiebung, einer

Dissoziation, die unsere Kommunikation sowie unsere darin eingewobenen Körper direkt betrifft.

Die Kommunikation im (digitalen, sozialen) Raum von Zoom ist ferner nicht nur geprägt von solchen technischen und physischen Vorgaben, sondern auch vom Einhalten sozialer Übereinkünfte und Rituale, die teilweise neu durch Zoom entstanden sind. Beispielsweise schalten wir bei Husten oder sonstigen Nebengeräuschen unser Mikrofon bewusst aus. Weiter erscheint es während Zoom-Sitzungen zumindest unhöflich, mit etwas Anderem beschäftigt zu sein. Zudem können rein technisch bedingte Störungen die Kommunikation auf zwischenmenschlicher Ebene beeinflussen. Eine akustisch oder optisch schlechte Übertragung, der Zwang, Gesagtes zu wiederholen oder den Standort für besseren Empfang wechseln zu müssen, kann zur Belastungsprobe der Höflichkeit und des sozialen Miteinanders werden. Doch gerade hier kann auch ein neuer Möglichkeitsraum entstehen, der mit Neugier intersubjektiv erkundet werden kann. Hier setzten wir mit unserer spielerischen Zusammenarbeit an. So stellt sich nun die Frage danach, was denn ›spielerisch‹ bedeutet und welche – von uns erhofften und behaupteten – Qualitäten damit einhergehen können, wie also Zoom zu einem Spielort werden kann.

Funktionieren, stören und spielen

Wie inszeniere ich meinen sichtbaren Raum hinter mir? Wie sehe ich aus? Wie sitze ich? Stimmt das Licht? So ein Gesicht mache ich gerade? Und auf einmal werde ich kritischer bezüglich meines Aussehens. In Präsenz blicke ich mir nicht in mein Gesicht, ich achte wenig auf den Raum, den ich meist nicht maßgeblich verändern kann, ich gebe nicht mein Privatzimmer zur Ansicht frei. Distanz in der Präsenz und Nahbarkeit in der Distanz. Via Zoom verschiebt sich alles. Um mich von meinen Gedanken zu lösen, fange ich an zu spielen. Ich bin zwar weiterhin recht fixiert auf meine Kachel, beachte dabei aber weniger meine eigene Erscheinung, sondern die Verformungen und Möglichkeiten im Spiel mit beispielsweise einem Wasserglas vor der Webkamera. Mein Blick wandert zunehmend zu den Kacheln meiner Mitspieler:innen. Es geschieht so viel, dass ich kaum alles sehen kann. Mit dem Wissen, dass die Sitzung aufgenommen wird und ich im Nachhinein die Prozesse der anderen betrachten kann, widme ich mich meinen Experimenten. Es ist ein geschützter Rahmen. Ich fühle mich wohl und löse mich von meinem beurteilenden Blick. Ich empfinde Freude, lasse los, spiele.

Huizingas (kulturstiftende) Definition von *Spiel* zielt auf eine bestimmte Haltung bei einer Handlung oder gegenüber einer Sache ab; Ernst und Funktionszwang werden hier vorübergehend – spielerisch – auf Distanz gebracht:

> Der Form nach betrachtet, kann man das Spiel […] zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als ›nicht so gemeint‹ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler [die Spielerin] völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die sich ihrerseits gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anders als die gewöhnliche Welt herausheben. (Huizinga 1954, S. 20)

Schillers (vgl. 1795) Zusammendenken von ästhetischem Weltbezug und Freisein im Modus des Spielens deutet in eine ähnliche Richtung, wobei Schiller das Spielen nicht als willkommene Ergänzung, sondern als anthropologische Voraussetzung annimmt. Ausgehend von dieser zugespitzten Setzung Schillers können wir – kurzgefasst – also das Spiel bildungstheoretisch direkt einfordern, um angesichts von Zoom ›ganz Mensch‹ zu bleiben. Huizinga folgend ließe sich das gemeinsame Interagieren in der von Zoom bestimmten Situation insofern als Spielhandlung auffassen, also als jene »freie Handlung (…), die als ›nicht so gemeint‹ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler [die Spielerin] völlig in Beschlag nehmen kann«, wenn aus einschränkenden Zoom-Vorgaben – freiwillig akzeptierte – Spielregeln werden. Soll dies zutreffen, drängt sich eine Fokusverschiebung auf: von der Wichtigkeit einer basalen technischen Funktionsfähigkeit des *Interface* hin zu einem anderen Umgang damit. So wird womöglich die primäre Funktion von Zoom – die Kommunikation – als solche ›aufs Spiel gesetzt‹ oder erfordert zumindest ein anderes Verhältnis dazu.

Wieviel Risiko fordert der Modus des Spielens? Zurecht lässt sich hier einwenden, dass das Spiel als Rahmung, der wir uns aussetzten, um uns freiwillig einer Handlung hingeben zu können, nicht nur medientechnisch, sondern auch durch institutionelle und subjektive Vorgaben und Prämissen erschwert wurde. Schließlich begann in unserem Fall die Zusammenarbeit mit dem vagen, aber doch gesetzten Ziel, einen gemeinsamen Beitrag für die 5D-Tagung zu entwickeln. Diese Ergebnisorientierung hätte uns auch blockieren

können. Die gelungene offene Rahmung der partizipativen Tagungsorganisation als kreativer Prozess ließ es jedoch zu, auch hier das Spiel und die darin angelegte Loslösung von vordefinierten Ergebnissen innerhalb der gesetzten Vorgaben weiterzudenken. Hier war die Konstellation und das offene Commitment der Gruppe entscheidend. So stellte sich in ersten Gesprächen in der Arbeitsgruppe nämlich heraus, dass uns die Mitwirkung an der Tagung auch als Vorwand und Anlass diente, *anders* in Kontakt treten zu dürfen, um trotz gefühlter Überlastung und *digital fatigue* etwas Lustvolles, Erfreuliches zu tun und unsere gemeinsame Zeit ästhetisch-spielerisch zu verbringen und aktiv zu gestalten – in der Hoffnung und im Vertrauen darauf, dass dann – ganz im Futur II gesprochen – etwas Spannendes passiert sein und sich etwas Sinnvolles entwickelt haben wird. Dies gelang nicht zuletzt auch dadurch, dass alle Mitwirkenden immer wieder abwechselnd einen kritischen, praxisreflexiven Blick wagten, der uns nach Passagen der Selbstvergessenheit auch wieder nachdenklich werden ließ. Der Prozess war auch durch intersubjektive Ansteckungsprozesse geprägt, die aufgegriffen oder gelassen wurden – in verbaler wie nonverbaler Form. Mit Tanja Wetzels Ausdeutung eines »Spiel-Habens« (Wetzel 2005, S. 4; vgl. auch Lehnerer 1994, S. 72f.) lassen sich insgesamt jene Offenheit und jene wechselnden Referenzrahmen beschreiben, durch die die Situation geprägt war. Indem wir die jeweils circa zweistündigen Arbeitstreffen auch digital aufzeichneten, wieder anschauten und einbauten, erkundeten wir Möglichkeiten des Spielens via Zoom sowohl direkt als auch vermittelt und konnten die gesammelten gemeinsamen Erfahrungen mehrdimensional diskutieren und am Material wieder aufrufen. Die gemeinsame Diskussion wurde schließlich im Tagungsworkshop *Zoom me!* nochmals durch neu involvierte, weitere Mitspieler:innen fortgesetzt.

Um zu konturieren, was das ›Spiel‹ im Rahmen unserer Zoom-Meetings war, gilt es nun, unsere konkreten Tätigkeiten als Praktiken etwas genauer zu fassen. Im Einzelnen bedeutet dies ein Fragen nach Spielregeln (vorgegeben oder veränderbar), nach Spielformen (offen oder geschlossen), nach Einsatzhöhen und Spieldynamiken (Risikofaktor) sowie Spielästhetiken und Medien (bedingend oder nachgeordnet bzw. illustrierend). Anhand unserer Erfahrungen versuchen wir zu rekonstruieren, worin und auf welchen Ebenen genau der Umschlag von Funktion zu Spiel bestand. Davon ausgehend lassen sich dann – so unsere Annahme – auch Strategien der Selbstermächtigung im Umgang mit Zoom als Beispielfall für Videokonferenzen allgemein ableiten.

Spielerisch kollaboratives Arbeiten mit Zoom

Im Folgenden reflektieren wir Facetten, Parameter oder eben Spielregeln unseres Arbeitens insbesondere anhand unseres Tableaus (siehe Abb. 1) sowie im Rückgriff auf subjektive Erinnerungsbilder (kursiv hervorgehoben).

Sich durch gemeinsames Spiel in einem lustvollen Modus einander annähern

Nicht zu nah, nicht zu weit. Meine Ausrichtung vor dem Laptop und im Bildfeld von Zoom folgt ganz meinem Wohlbefinden. Ich sitze gemütlich, vermutlich etwas ungesund gekrümmt vor dem Bildschirm, mit genug Abstand zur Kamera. Doch was passiert, wenn ich diese Wohlfühlzone verlasse? Zu nah und ich sprenge den von mir gesetzten Bildrahmen und unnötig viele Details meines Gesichts werden erkannt. Zu fern und meine Mimik wird kaum noch erkannt oder es wird klar, dass ich eine Jogginghose trage.

Wie eingangs erwähnt, konfrontiert uns Zoom auch mit ›unmöglichen‹ Aspekten von Kommunikation, Störungen und Dysfunktionalitäten. Zugleich war die Videokonferenz als synchrones Setting unumstößlicher Dreh- und Angelpunkt unserer Arbeit. So galt es innerhalb des gewählten Settings *Lösungen* zu finden. Die unmögliche Nähe und zwangsläufige Distanz versuchten wir dadurch zu überwinden, uns gegenseitig etwas zuzumuten und die verpasste Nähe eines Blickkontakts durch andere Formen der Zuwendung zu erreichen. Die Gemeinschaftlichkeit des Spiels wurde so zu einem wesentlichen Faktor, um sich aussetzen zu können. Wir waren aufeinander angewiesen, um uns gegenseitig und gemeinsam weiterzubringen, dranzubleiben und zwischenzeitliche (künstlerische sowie physische) Erschöpfungen zu überwinden. In unseren Arbeits- und Spiel-Zoom-Meetings waren Modi des Anstoßens und Mitmachens, des Vormachens und Nachmachens, des Aufgreifens und Antwortens wesentlich, um uns an (Zoom-)Phänomene heranzutasten (z.B. Spiel mit Un-/Schärfen, Hintergründen etc.). Zuweilen kamen Aufgaben im Sinne von Prompts oder handlungsleitenden Fragen und Aufforderungen ins Spiel. Das gemeinsame Ausprobieren, Erkunden und Experimentieren, das Abwenden und Überschreiten von Gewohntem wurde auch deswegen immer wieder als lustvoll erlebt, weil es einen geteilten Raum der Anerkennung für andersartige Verhaltensweisen gab. Sich aus der oft versteiften Sitzposition vor dem Computer zu lösen, sich abzuwenden oder gar ganz aus dem Bildfeld zu verschwinden, fühlte sich wie ein (kleiner) Befreiungsschlag an. Bei einem digitalen ›Ar-

beitstreffen‹ bei gleichzeitiger Ernsthaftigkeit Spaß zu haben, Spaß haben zu dürfen, wurde zu einem wesentlichen Movens.

Gemeinsam da sein und sich auf ein Experimentieren mit offenem Ausgang einlassen

Werdet viereckig! Wie ein kopfloses Huhn laufe ich durch meine Wohnung. Viereckig… werde viereckig. Was gibt es in meiner näheren Umgebung in dieser Form? Ich schaue durch die Räume und mein Blick bleibt an meinem Esszimmertisch haften. Viereckig! Behutsam stelle ich meine Pflanzen auf den Boden und kippe den Tisch, sodass die Tischplatte beinahe das Blickfeld meiner Webkamera füllt. Ich hocke hinter dem Tisch, lasse die Arme über die Platte hängen und streichle über meinen neuen Tisch-Bauch oder berühre sachte meine Pflanzen, die den Bildvordergrund schmücken.

Für jedes Treffen nahmen wir uns zwei Stunden Zeit. Da dessen Inhalt völlig unterbestimmt war, mag diese lange Zeitspanne angesichts der sonst erlebten Effizienzorientierung verschwenderisch wirken. Diese habitualisierte Zeit für *Nichts*, diese Leerstelle erscheint uns im Nachhinein unumgänglich, um als Gruppe in einen spielerischen, künstlerisch-explorativen Arbeitsmodus zu finden. So war es möglich, uns explizit auf das Gemeinsam-Da-Sein zu fokussieren, sich zu öffnen für andere Formen von Involviertheit, einen wachsenden privaten Beziehungsraum zuzulassen. Insofern wuchs aus dem gegenseitigen Inspirieren, Anspornen und Zumuten jenes Existenzial, hier wieder ›ganz Mensch‹ sein zu dürfen. Wir taten dies also nicht nur aus Neugier und aus einem durch eigene künstlerische Prozesserfahrungen angeregten Vertrauen darauf, dass sich dabei schon irgendetwas (Interessantes) entwickeln werde. Wir nutzten den Spielraum und die Spieldynamiken vielmehr als andersartigen Referenzraum, als konkrete Verortung für Offenheit. Erst durch ein Loslassen und Einlassen – etwas, das die Pandemie bereits zuweilen schmerzlich eingefordert hatte – öffnete sich etwas Neues, Anziehendes, Interessantes. Sich mit Zuversicht auf ein solches Experimentieren mit offenem Ausgang einzulassen, erforderte einen vertrauensvollen Umgang in der Gruppe und eine kontinuierliche, transparente Kommunikation über persönliche Motivationen und Ressourcen im Zusammenhang mit der gemeinsamen Arbeit.

Widerstände, Einschränkungen und Störungen als kreative Anlässe nutzen

Ich mag es nicht, mich immer wieder in Zoom selbst zu sehen, also beginne ich mit den Videoeffekten zu spielen. Ich kann verschiedene Hintergründe auswählen, aber was passiert, wenn ich einen Screenshot von meiner Kachel als Hintergrund einsetze? Bei jedem Einfügen wird das Bild spiegelverkehrt angezeigt. Ich positioniere mich immer wieder anders in meiner Kachel, mache weiterhin Screenshots und setze sie als Hintergrund. Es wird immer seltsamer, mich so zu sehen. Aber ich merke, dass es mir den zuvor verspürten Druck nimmt. Mir blicken nun unterschiedliche Facetten und Überlappungen meines eigenen Gesichts entgegen. Ich vervielfältige mich.

Bei einer Annäherung an noch unbekannte (digitale) Tools kann ein spielerisches Herumprobieren dabei helfen, sich mit den Möglichkeiten und Grenzen des Tools vertraut zu machen und Berührungsängste abzubauen (vgl. Spielmann 2021, 2022). Zu Beginn der pandemiebedingten Umstellung auf Distance Learning, als viele Tools erstmals ausprobiert wurden und werden mussten, war dies in unserer Lehre ein wiederkehrendes Motiv, das nun auch in unseren ersten Arbeitstreffen auftauchte – beispielsweise das Ausprobieren verschiedener interaktiver Videofilter, von verschiedenen Hintergründen bis hin zu Gesichtsfilter-Optionen. Allerdings erschöpfte sich dieses Herumprobieren rasch.

So stellte sich die Frage, wie wir über solche anfänglichen, etwas zögerlichen Momente des Herantastens hinausgelangen konnten. Wir wendeten uns daher systematischer den vielfältigen Phänomenen und medialen Eigenheiten zu, die uns während Zoom-Konferenzen begegneten. Dabei gerieten insbesondere digitale Pannen, technische Störungen und das (Nicht-)Funktionieren bestimmter Automatismen von Zoom in den Blick, beispielsweise (Un-)Schärfen und Fokussierungen im Videobild, die Darstellung virtueller Hintergründe in Relation zu den Akteur:innen vor der Kamera sowie die Übertragungsrate beziehungsweise die (mangelnde) Qualität der Videokonferenz-Verbindung, die zu einem Stocken und Einfrieren des Videobildes führte. In einem spielerisch-explorativen Modus auf solche Störungen zu antworten, bot einen Anlass, ihnen zunächst andere Qualitäten abzugewinnen. Wir als ›Gestalter:innen‹ von Zoom nutzten die Störungen, um implizite Strukturen aufzubrechen, weniger nach Plan, sondern im Modus eines prozessorientierten, spielerischen Entdeckens. Durch bewusste Provokationen

und Steigerungen konnten wir manche Störungen als Gestaltungsmittel umdeuten und nutzen.

(Kunst-)Historische und aktuelle mediale Bezüge herstellen

Jenes Spiel mit medial bedingten Wahrnehmungsphänomenen reizt ein medienbewusstes künstlerisches Vorgehen (vgl. Bader und Karl 2022). Es ist an sich nicht neu und ruft etwa dezidiert die 1970er Jahre auf den Plan, eine Zeit explodierender medientechnologischer Innovationen. Damals wurden im Rahmen künstlerischer Arbeiten elaborate ›Versuchsanordnungen‹ zu raumzeitlichen Signalverschiebungen erarbeitet, die einen erhellenden Blick zurück auf Zoom als Dispositiv ermöglichen. Beispielsweise arbeitete Dan Graham ab 1974 mit Closed Circuits und Videoräumen mit Übertragungsverzögerungen und anderen Repräsentationsverschiebungen (z.B. Werkvariationen von *Present Continuous Past(s)* oder *Time Delay Room; Video Surveillance Piece: Public Room/Private Room*, 1960–70). Im Videotape *Lyp Sync* (1969) versucht Bruce Nauman seine im Moment des Aussprechens aufgenommenen Worte ›lyp sync‹ synchron nachzusprechen, wodurch ein merkwürdig schwingender Zwischenraum entsteht. In der Arbeit *Boomerang* (1974) von Richard Serra in Kooperation mit Nancy Holt wird dieser Zwischenraum dadurch verstärkt, dass Holt ihn durch ausgesprochene Selbstbeobachtungen erweitert. Indem die Künstler:innen durch mediale Gerätschaften (*devices*) die *Bedingungen* von Wahrnehmungsvorgängen in den Vordergrund rückten, entstanden Fragen nach Ausformungen medialer Subjektivierung. Beispielsweise in den simultanen Video-Performance Apparaturen von Joan Jonas, die zwischen Aufzeichnung und Livegeschehen changieren, kommt es nicht nur zu Effekten einer Desynchronisation, sondern darüber hinaus zu einer wahrnehmbaren »split subjectivity« (vgl. Crimp 1977; Karl 2021).

Die angedeuteten künstlerisch genutzten Signalverschiebungen sind uns bis heute als zeitliche Verzögerungen (*delay*), auch *Latenzzeit* (kurz: Latenz) in der Telekommunikation erhalten geblieben. In Videokonferenz-Tools wie Zoom sind Latenzen besonders ausgeprägt. Dies zeigte sich beispielsweise beim Versuch, während der COVID-19-Pandemie einem Hochschulkollegen in Zoom ein Geburtstagslied zu singen. Aufgrund vorhandener Übertragungs-Latenzen war es schlichtweg nicht möglich, gemeinsam synchron zu sein. Das Geburtstags-Ständchen mündete in einer Kakophonie mit verzerrten Tönen. Davon konnte jeder Chor, der während der Pandemie gemeinsam zu proben versuchte, ein Lied singen. Solch ein Spiel mit Latenzen war schließ-

lich auch Teil unserer Zoom-Experimente – eines von vielen facettenreichen Bezugsfeldern.

Ästhetische und inhaltliche Qualitäten entdecken

Ich habe noch nie den Weichzeichner als Hintergrund verwendet. Mein neues Büro ist sowieso noch nicht richtig eingerichtet. Zu verstecken gibt es nichts. Aber was schneidet Zoom da von mir ab? Warum werden abstehende Haare retuschiert? Sogar meine Ohren werden nicht mehr als Gesichtspartie erkannt und verschwinden. Was erkennt Zoom noch als Gesicht oder Mensch? Ich überlege mir, Gesichter auf Papier zu malen und in die Kamera halten, als mir eine andere Idee kommt: Ich hole Mr. Bean.

Wird das primäre Ziel von Zoom, zu kommunizieren, suspendiert (vgl. Huizinga 1954), öffnet sich der Blick für Spielästhetiken und -formen. Mit den Konventionen von Zoom kann spielerisch immer neu und anders verfahren werden, sobald sie als Elemente eines Dispositivs erfasst sind. Sie eignen sich zum strategischen Unterlaufen von *Spielregeln*, also Erwartungen im Umgang damit, oder zum Herausfordern der Grenzen des Programms. Dominant und unüberwindbar ist das visuelle, orthogonale Fenster, der reduzierte Ausschnitt von Welt, bei Zoom im standardisierten Seitenverhältnis (meist 16:9). Das konventionelle Querformat entspricht weniger dem Gesichtsfeld, dem Blick in die Tiefe, wie er sich etwa bei einem Landschaftsbild oder Stadtpanorama niederschlägt, sondern ist dem Format der Bildschirme geschuldet, das sich im verkleinerten Programmfenster fortsetzt und in der Galerieansicht der Zoom-Kacheln vervielfacht. Die darin zumeist mittig und sitzend situierte Figur vor einem unbestimmten Grund bestimmt als standardisiertes Brustbild im Halbprofil die Bildästhetik. Anschnitte des Körpers können bereits provozierend (siehe Abb. 1, A2), die materialisierte Adressierung des Abstands zur Kamera auffordernd wirken (vgl. Feedback zum Video: »Beim Vermessen hätte ich gerne mitgemacht. Quasi das Lineal an der anderen Seite ›rausgeholt‹.«). Der Arbeitsauftrag ›Werdet viereckig‹ ist dieser Beobachtung geschuldet (siehe Abb. 1, C1). Die Beziehung zwischen Figur und Grund als bestimmendes Paradigma einer operativen Bildlichkeit wurde von uns besonders vielfältig untersucht: Indem der Grund als schiefe Ebene o. ä. materialisiert wird (siehe Abb. 1, B2), kann er die Figur darunter beziehungsweise dahinter an den Bildrand drängen. Zugleich wird die frontale, parallele Ausrichtung zum Bildschirm durch die entstehende Diagonale dynamisiert. Ein gegen die Kamera gestreckter Finger wird ebenfalls als *Grund* gelesen (siehe Abb. 1, A6), weniger

von uns als von der Zoom-Software. Die strikte Trennung zwischen Figur und Grund löst sich an der Schnittstelle von physischem und virtuellem Raum auf. Solche Strategien des Unterlaufens werden angesichts zunehmender digitaler Kontrollierbarkeit (vgl. Larkin 2022) immer wertvoller. Die programmierte Gesichtserkennung kann verschiedentlich manipuliert und in deren Performanz überfordert werden, angefangen beim Weichzeichnen des *Hintergrunds*, über das Einspeisen von Screenshots des eigenen Videobildes (siehe Abb. 1, A5, B3) bis hin zum Ersetzen des Gesichts durch Hände, Pflanze oder Gegenstände (siehe Abb. 1, B4, C5) und deren ungewöhnliche Ausdehnungen (siehe Abb. 1, C7). Das hat Auswirkungen auf das Scharfstellen, das heißt auf das Definieren von Prioritäten im Zoom-Videobild, weswegen etwa Spiegeloberflächen oder Handydisplays für Zoom unidentifizierbar bleiben (siehe Abb. 1, B5, B6). Umso mehr treten malerische Qualitäten des Bildes hervor. Ein ausgetauschter Hintergrund unterläuft nicht nur die suggerierte, authentische ›Präsenz‹ einer Person, sondern gar ihre ›Identität‹ (siehe Abb. 1, A4), indem das Bild des:der Anderen ›übernommen‹ wird. Bei der spielerischen Anwendung und Kombination von Eingriffsmöglichkeiten, etwa des Greenscreen-Effekts (siehe Abb. 1, A3), löscht die Pflanze (das Hintergrundbild) das Gesicht davor auf, während der Rumpf bleibt.

Was im ersten Moment einfach und unterhaltsam daherkommt, ruft weitaus größere Kontexte auf, denen vertiefter nachgegangen werden kann. Während die Variationsbreite der angeführten Erprobungen offensichtlich ist, sind ebenso vertiefte theoretische Reflexionen möglich. Beispielsweise wird hier weiter diskutierbar, inwiefern Körperlichkeit in der Zoom-Ansichtigkeit sowohl wörtlich als auch im übertragenen Sinn verflacht beziehungsweise partiell aufgelöst und fragmentiert wird. *Als was* etwas erscheint, kann im Manipulieren der Effekte, der Modi medialer Darstellung unterschiedlich »zerzeigt« werden und ist Antrieb jeder (bild-)hermeneutischen Fragestellung (vgl. Boehm 2011). Im Begriff der »Zerzeigung« (Mersch 2014; vgl. auch Mersch 2013) verdichten sich Grundbedingungen des Bildhaften: Wenn (auf) etwas gezeigt wird, offenbart sich zugleich eine bestimmte Art, wie es gezeigt wird, sowie die Instanz des Zeigens. Am Beispiel von A4 lässt sich dies so beschreiben: Ich erkenne nicht nur die Tasse, sondern zusätzlich, wie beschnitten sie von Zoom erfasst wird. Anhand der Tasse werden so die Grenzen einer visuellen Erfassbarkeit darstellbar.

Auch bietet sich ein Nachdenken über bildtheoretische Konzepte wie *Operative Bildlichkeit*, über Praktiken des Zeigens und über *Rahmungen* und *Spielregeln* an, in denen sich etwas zeigt. Solch konkrete Figur-Grund-Wechselspiele,

wie sie sich in unseren Zoom-Explorationen zeigen, sind mit der strukturellen Fassung eines visuellen Dispositivs als »ikonischer Differenz« (Boehm 2011, S. 170ff.) beschreibbar: »Jedes ikonische Artefakt organisiert sich in der Form einer visuellen, intelligenten sowie deiktischen, und das heißt nicht-sprachlichen, Differenz« (a.a.O., S. 171). Die bei C3 analog erstellte Bildverzerrung unterhalb der Augen kann in dieser Perspektive als ästhetisch isoliertes Artefakt beispielsweise das seltsame Blickregime von Zoom symbolisieren.

Im Zuge des Nachdenkens über die ikonische Differenz, wie sie im Verhältnis von Figur und Grund angelegt ist, lenkt Boehm den Blick auf die kulturgeschichtliche Leistung, einen »Bildgrund« herzustellen. Er setzt ihn als unstetes Kontinuum, was sich ins Digitale fortsetzt. Wenn wir – Boehm voraussetzend – mit dem Bildgrund spielen, spielen wir nicht nur mit dem Programm, sondern auch mit einer Grundprämisse autonomer Bildlichkeit, indem wir die Differenz zwischen Bildhintergrund und Vordergrund in ihren unterschiedlichen Modi und Spielarten aufzeigen und befragen. Darüber hinaus kann der Selbstwert des Spiels als anschauliche Form einer Ästhetik, die sich selbst genügt, betont werden. Weiter wird beim Spiel mit Zoom-Hintergründen unter den Aspekten Privatheit, Fremdheit oder (Un-)Angemessenheit nicht nur eine ästhetische Verschiebung als Wahrnehmungssensibilisierung angezettelt, sondern eine soziale Situation der Kommunikation und des Selbstbildes geschaffen – eine »koenästhetische Situation« (Sabisch und Zahn 2018, S. 11f.), die deswegen eine eigene Spielkultur der Präsentationsformen innerhalb einer Gruppe auslöst.

Das Hin und Her zwischen fokussiertem Grund oder fokussierter Figur davor, wie es bei Beispiel A1 oder C7 virulent ist, eignet sich als Bühne, als Ort der Praxis, die sich durch das Explorieren vom bildhermeneutischen *Als* in ein spieltheoretisches *Als-ob* (vgl. Huizinga 1954, S. 20) verschiebt, das für Übergangsformen zwischen inneren und äußeren Bildern ausgetestet werden kann (siehe Abb. 1, A3, C5). Das Als-ob hängt unter anderem mit dem Abrücken von einer Wirklichkeitsebene hin zu einer Behauptungsebene zusammen. Die von uns erzeugten Bilder sind als Möglichkeiten in einen Prozess des *Herumprobierens* und *Spielens* eingebettet und keine ›Setzungen‹, die für sich genommen Gültigkeit beanspruchen. Diesen Effekt evozieren auch die grenzüberschreitenden Nahaufnahmen (siehe Abb. 1, B7, A2), bei denen die virtuelle Bildhaut bis an die Grenzen intimer Belastbarkeit gespannt wird. Im Modus koenästhetischen Spiels kann mit einer sonst als unhöflich empfundenen Selbstpositionierung gespielt werden.

Neuausrichtung und kollektive Zoom-Subjektwerdung

Im Wechsel zwischen konkreten Erprobungen und daran anknüpfenden theoretischen Überlegungen fächern sich Vorstellungen davon, inwiefern Subjekte vor beziehungsweise mit Zoom ausgerichtet werden, vielfältig auf. Den Bedingungen dieses Dispositivs (als Kollektiv) unterworfen zu sein, produziert (aus uns) ein (kollektives) Zoom-Subjekt. Indem dieser Bewusstwerdungsprozess in Gang kommt, beginnen Bildungsprozesse, denn »Bildung ist Symptom der Wahrnehmung« (Dörpinghaus 2020, S. 66). So lässt sich ebenso feststellen, dass sich spielerische Zoom-Handlungen tatsächlich für bildungsförderliche Praktiken eignen, da sie offensichtlich Huizingas Charakterisierung des Spiels entsprechen – selbst in Bezug auf seinen denkwürdig ambivalenten Hinweis, dass im Spiel etwas als »›nicht so gemeint‹ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler [die Spielerin] völlig in Beschlag« (Huizinga 1954, S. 20) nehmen kann.

Inwiefern es aber möglich ist, innerhalb der Rahmung (von Zoom), von der man ja so abhängig ist, dennoch *Spiel zu haben*, wie sich diese nicht nur nutzen und nachvollziehen, sondern aktiv mitgestalten lässt, mag der Transfer in die Hochschullehre verdeutlichen. Übungen aus dem Tagungsworkshop *Zoom me!* wurden in einem Seminar mit Studierenden erprobt[1]. Aufgaben wie ›Werdet viereckig!‹ und ›Verortet euch anders im Raum!‹ sorgten zunächst für Irritationen. Nach anfänglicher Stille und Verwunderung stellte sich die Freude am spielerischen Umgang mit Zoom ein. Zugleich zeigte sich, dass die Studierenden auf ihre eigenen Zoom-Kacheln fixiert waren und die Prozesse der anderen kaum mitverfolgen konnten. Die Übung ›Werdet unsichtbar!‹ führte dazu, dass die Studierenden den Blick auf den Bildschirm komplett verloren. Jede Person war zunehmend mit sich selbst beschäftigt. Erst in der Vergegenwärtigung dieser Subjektivierungsprozesse in einer gemeinsamen Betrachtung der Aufzeichnung im Nachgang konnte das bildende Potential angenommen werden: Es brauchte die Möglichkeit eines nachträglichen Perspektivwechsels, eine Form der Distanzierung, die die Reflexion erleichtert und das subjektive Geworfensein in der Situation relativiert. Das Spiel in/mit/durch Zoom wurde von den Studierenden in der Situation selbst mit Neugier wahrgenommen. Indem sie zurückmeldeten, dass ihre (Körper-)Haltung vor der Kamera dadurch

---

1 Ähnliche Projekte beschreiben Martinetti und Rückert (2021) sowie Krebber und Eschment (2021).

entspannter wurde, deutet sich eine Selbstwahrnehmung subjektiver Unterworfenheit durch den Blick der Webkamera an, die aber ohne visuellen Rückbezug auf die Aufzeichnung vorbewusst blieb.

Die Feedbacks zum Tagungsworkshop, den wir ausgehend von unseren Spielhandlungen zu viert konzipiert haben, führen wir hier unkommentiert an. Sie geben weitere Hinweise, was sich im erweiterten Kreis der Mitspieler:innen als (subjektiv sowie kollektiv) bedeutsam andeutet:

»Neue Formen des Präsent-Seins kultivieren«, »Wie kann ein Format einen so vereinnahmen, dass man nicht mehr man selbst ist?«, »Einsatz in Situationen von Stress«, »Weltanverwandlung – In welcher Gesellschaft wollen wir leben?«, »Resonanzraum – Wie in Resonanz zueinander bringen?«, »Dauerndes fluides Aushandeln«, »Gleichzeitig getrennt und verbunden – Welche Arten von Verbindungen und Distanz entstehen gleichzeitig?«, »Erfahren der Sinngenese: Referentialität; Neues entsteht dadurch, dass Inhalte in neue Zusammenhänge gebracht werden«, »Suchbewegung als solche ausstellen«, »Wahrnehmungsverrückungen vorzubereiten sollte unbedingt Teil jeder kunstpädagogischen Arbeit sein«, »In den Persönlichkeits-Raum gehen«, »Inspirierend«, »Effekt bewusst eingesetzt oder tatsächlich Störung?«, »Ergebnis: Zu wissen, dass man die Fragmente, die man zu einem Sinn zusammenbastelt, selbst produziert«.

Fazit

Nachdem nun einerseits das Gewahrwerden von Zoom als Dispositiv mit bestimmten Spielregeln ausgeführt wurde, wobei auch damit verbundene Einsatzhöhen und Spieldynamiken zur Sprache kamen (Risikobereitschaft, genügend Zeit, Überdehnung der Explorationsphase), wurden Spiel- und Medienästhetiken insbesondere im Wechselspiel von Figur und Grund verdeutlicht. Hierbei war zu beobachten, dass der funktionale Aspekt von Zoom – zu kommunizieren – nie ganz außer Kraft gesetzt wurde. Dank dem Einbeziehen anderer Medientechnologien (z.B. Spiegel, Bildschirmfoto, individuelle Sichtung oder öffentliches Screening von Aufzeichnungen vergangener Explorationen) außerhalb von Zoom wird jedoch die für eine Reflexivität notwendige Distanznahme erreicht.

Was im ersten Schritt als wichtige Praxis markiert wurde – gemeinsam da zu sein und sich auf ein Experimentieren mit offenem Ausgang einzulassen; sich durch das gemeinsame Spiel in einem lustvollen Modus einander anzunähern; Widerstände, Einschränkungen und Störungen als kreative Anlässe

zu nutzen; (kunst-)historische und aktuelle mediale Bezüge herzustellen; ästhetische und inhaltliche Qualitäten sowie Gestaltungsmöglichkeiten zu entdecken –, kann ausgehend von Manuel Zahns (2020) Überlegungen zur »ästhetischen Praxis als Kritik« weitergedacht werden. Im Anschluss an Foucault resümiert er, »dass man sich im kritischen Unternehmen nie außerhalb von Regeln, von Vorschriften oder anderen machtvollen Kräfteverhältnissen begeben kann« (a.a.O., S. 218). Weiter weist der Medienwissenschaftler darauf hin, dass es Foucault zufolge darum gehe, »mit diesen Regeln zu spielen, […] d.h. sie auch zu subvertieren, zu modifizieren, zu transformieren« (ebd.). Foucault interessiere sich demnach nicht nur für die Elemente und die Regeln, die das gesellschaftliche Spiel der Subjektivierungen konstituieren, sondern vor allen Dingen auch dafür, wie sich diese Regeln verändern ließen (vgl. ebd.).

Ausgangspunkt des Artikels und der Zusammenarbeit in der Arbeitsgruppe *Digitalität* war eine (bei sich selbst und anderen wahrgenommene) *digital fatigue*, die unter anderem auf vergessene, vernachlässigte Körper vorm Computerbildschirm beziehungsweise auf in spezifischer Weise durch mediale Dispositive ausgerichtete Subjekte verweist. Um über eine Symptombekämpfung von *Zoom-Müdigkeit* durch (körperliche) Lockerungsübung hinauszukommen, um die besagten Dispositive kritisch zu befragen und womöglich zu einer Neu-Ausrichtung zu gelangen, brauchte es zunächst spezifische Rahmungen und ein Einlassen der Mitbeteiligten auf einen gemeinsamen explorativen Prozess. Bewusst großzügig gesetzte Zeiträume für ein habitualisiertes *Nichts*, für ein ergebnisoffenes, prozessorientiertes sowie spielerisches Vorgehen ermöglichten es, in einen Modus kollektiver Kreativität einzutreten. Der gemeinsame Prozess, der von einem ausgeprägten Interesse an und Erfahrung mit ästhetischen Phänomenen und künstlerischen Zugangsweisen geprägt war, führte zu einer Wahrnehmungsverschiebung und -sensibilisierung. Im Wechsel zwischen (Inter-)Agieren, gegenseitigem Beobachten und reflektierendem Sprechen sowie im Zuspielen und Abgeben von (metaphorischen) Bällen gelang es, dranzubleiben und das gemeinsame Spiel weiterzutreiben. Unsere Zoom-Spiel-Handlungen waren aktiv aufeinander bezogen; was sich zeigte, wurde aufgegriffen, diskutiert, verworfen usw. Dieser Prozess lässt sich als ein Prozess in mehreren Schleifen, als iterativ oder spiralförmig beschreiben und weist so eine Verwandtschaft zu hermeneutischen Prozessen auf. Es kann von einem erkenntnisgenerierenden Explorieren und Experimentieren die Rede sein, das jedoch nicht nur aus sich selbst heraus, sondern auch durch Kontextualisierungen sinnstiftend wird. Das zu Recht selbstgenügsame Spiel verbindet sich mit Praxisreflexivität und

ermöglicht so Subjektwerdungsprozesse – in anderen Worten: jene erhoffte Neuausrichtung als (kollektives) Subjekt. Das gemeinsame Ausprobieren, Erkunden und Experimentieren, das Abwenden und Überschreiten von Gewohntem wurde auch deswegen immer wieder als lustvoll erlebt, weil das Spiel einen geteilten Raum der Anerkennung für andersartige Verhaltensweisen sicherte.

So gab es dennoch Einsatzhöhen in diesem Spiel: Die Möglichkeit des Nicht-Gelingens musste aktiv anerkannt und Risikobereitschaft mitgebracht werden, um sich intensiv und bewusst auf die Situation und einander einstellen zu können. »Zum Spiel gehören auch die Anstrengung und das Bewältigen schwieriger Situationen« (Buschkühle 2017, S. 454). In Bezug auf den Schulalltag wird der didaktische Einsatz des Spiels zurechtgerückt: Es ist keine unterhaltsame Spielerei, wenn etwas tatsächlich *aufs Spiel* gesetzt wird, und seien es die eigenen (z.B. zeitlichen) Ressourcen. Die Feststellung eines:einer Workshopteilnehmenden lässt sich schließlich in einem anderen Licht sehen: »Experiment hätte gut getan, aber weil alles so anstrengend war, nicht weiter verfolgt«. Aus dem imaginierten Möglichkeitsraum wurde ein gemeinsamer Erfahrungsraum, der darin bestärkt, dranzubleiben und sich einem *Commitment* hinzugeben, das zunächst ins Ungewisse führt.

Den Herausforderungen der COVID-19-Pandemie und den dadurch besonders bedeutsam gewordenen digitalen (Kommunikations-)Tools auf eine spielerische und erfrischend selbstentdeckende Art und Weise zu begegnen, verwandelte (zumindest zeitweise) die Belastung in Neugier und Experimentierfreude. Die zunächst ambivalent erscheinenden Anforderungen, die sich in der Arbeitsgruppe zwischen einem selbstgenügsam spielerischen (Inter-)Agieren und dem Anspruch an einen vorgesehenen öffentlichen Auftritt aufspannten, erwiesen sich rückblickend als fruchtbare Schnittstellen, die sich gerade für den angestrebten Transfer für Andere eigneten. Das gemeinsame Spielen in und mit Zoom ermöglichte es, eine neue Sichtweise zu entwickeln und Rahmungen, Dispositive sowie Normen zu hinterfragen.

Literatur

Bader, N. & Karl, N. (2022). time (space) matters: Mediatisierte Zeit(räume) in Tutorial-Videos. MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, S. 119–154. https://www.medienpaed.com/article/view/1364. Zugegriffen: 30. Oktober 2022.

Boehm, G. (2011). Glossar. Grundbegriffe des Bildes: Ikonische Differenz. Rheinsprung 11, Zeitschrift für Bildkritik, S. 170–178.

Buschkühle, C.-P. (2017). Spiel. In K. Behring, R. Niehoff & K. Pauls (Hg.), Lexikon der Kunstpädagogik (S. 453ff.). Oberhausen: Athena.

Crimp, D. (1977). Pictures. Ausstellungskatalog. New York: Artists Space.

Dörpinghaus, A. (2020). Die Grammatik der Wahrnehmung. Bildung als Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt. In B. Engel, T. Loemke, K. Böhme, E. Agostini & A. Bube (Hg.), Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen (S. 65–80). München: kopaed.

Huizinga, J. (1954). Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.

Karl, N. (2021). Stepping into the Picture: Bild und Performance in Joan Jonas‹ The Shape, the Scent, the Feel of Things (2005–12). Bamberg: University press.

Koller, H.-C. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Krebber, G. & Eschment, J. (2021). I'm so tired. Let's perform Videokonferenz. Kunstdidaktische Formate für Live-Onlinevideokonferenzen. Kunst+Unterricht (449/450, Beilage Im Fokus: Hybridunterricht als dritter Lernraum), S. 9–11.

Larkin, T. (2022, 13. April). Zoom IQ für den Vertrieb – Gesprächsanalyse für Vertriebsteams. Zoom Blog. https://blog.zoom.us/de/zoom-iq-for-sales/. Zugegriffen: 30. April 2023.

Lehnerer, T. (1994). Methode der Kunst. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Martinetti, T. & Rückert F. (2021). Kunstdidaktische Hochschullehre online. Erkenntnisse im Zuge des Ausnahmezustands. BDK-Mitteilungen (2), S. 19–26.

Mersch, D. (2013). Kunst und Epistéme. In J. M. Hedinger & T. Meyer (Hg.), What's next? Kunst nach der Krise (S. 370–377). Berlin: Kadmos. https://whtsnxt.net/102. Zugegriffen: 30. Oktober 2022.

Mersch, D. (2014). Die Zerzeigung: Über die »Geste« des Bildes und die »Gabe« des Blicks. In U. Richtmeyer, F. Goppelsröder & T. Hildebrandt (Hg.), Bild und Geste: Figurationen des Denkens in Philosophie und Kunst (S. 15–44). Bielefeld: transcript.

Sabisch, A. & Zahn, M. (2018). Visuelle Assoziationen. Zur Einleitung. In dies. (Hg.), Visuelle Assoziationen. Bildkonstellationen und Denkbewegungen in Kunst, Philosophie und Wissenschaft (S. 7–16). Hamburg: textem.

Schiller, F. (1795). Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reyhe von Briefen. https://www.projekt-gutenberg.org/schiller/aesterz/aesterz.html. Zugegriffen: 30. April 2023.

Spielmann, R. (2021). Materialität der digitalen Kinderzeichnung. Eine Fallstudie mit Grundschulkindern zum Malen und Zeichnen am Tablet. BDK-Mitteilungen (1), S. 33–39.

Spielmann, R. (2022). Das Dispositiv digital basierter Kinderzeichnungen im Kontext videographischer Beobachtungen und Interpretationen. In M. Kekeritz & M. Kubandt (Hg.), Kinderzeichnungen (S. 211–235). Wiesbaden: Springer VS.

Wetzel, T. (2005). Geregelte Grenzüberschreitung – Das Spiel in der ästhetischen Bildung. München: kopaed.

Wimmer, M. (2010). Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In K.-J. Pazzini, M. Schuller & M. Wimmer (Hg.), Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten (S. 13–37). Bielefeld: transcript.

Zahn, M. (2020). Ästhetische Praxis als Kritik: Vom Aussetzen des Urteilens und der Erfindung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten. In V. Dander, P. Bettinger, E. Ferraro, C. Leineweber & K. Rummler (Hg.), Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation (S. 213–233). Opladen: Budrich.

Zoom Video Communications (o. D.). Zoom: One platform to connect. https://zoom.us/. Zugegriffen: 30. April 2023.

Liquid Dialogues – während wir gleichzeitig sprachen

Jane Eschment, Gesa Krebber, Katja Lell, Henrike Uthe

Abstract: *Die Begegnung im Rahmen der Tagung Auf der Suche nach der fünften Dimension öffnete uns einen Raum, um uns Zeit zu nehmen, die oftmals rasch entwickelten neuartigen Lehrformate der pandemisch geprägten Anfangszeit bewusst wahrzunehmen und uns gegenseitig von unseren Erfahrungen zu erzählen. In der Reflexion unserer jeweiligen didaktischen Entscheidungen und dadurch entstandenen Beziehungs- und Dialogerfahrungen im »Emergency Remote Teaching« (vgl. Hodges et al. 2020; Schmidt-Wetzel in diesem Band), stießen wir auf eine Vielzahl unterschiedlicher Handlungsstrategien, auf Überraschungen, Störungen und Unsicherheiten.*
In diesem Text setzen wir verschiedene Aspekte und Stimmen unserer Auseinandersetzung collageartig in Beziehung. Die Grundstruktur bildet das Skript zu unserer Live-Performance Liquid Dialogues, die im Rahmen der Tagung zur Aufführung gelangte und dabei verschiedene von uns analysierte Charakteristika des Dialogischen im Modus eines Emergency Remote Teachings verdichtet und verfremdet zum Ausdruck brachte. Die Instruktionen und kalkulierten Abläufe des Skripts werden im nachfolgenden Text bewusst durch unsere Kommentare unterbrochen und erweitert. Die Kommentare zeigen sich als flüchtige Bildmomente, Beobachtungen, Erinnerungen, Einschübe, Fragen, Vertiefungen und fragile Zwischenthesen. Sie sind in der ersten Person Singular verfasst und treten miteinander dialogisch in Kontakt. Dabei wird das Ich sowie die Autor:innenschaft der einzelnen Kommentare nicht eindeutig einer Autorin zugeschrieben, sondern verbleibt mäandernd.

Vorankündigung der Live-Performance

Aufführung am Freitag, den 3. Dezember 2021, 10.25-10.45 Uhr, Zoom, Tagung Auf der Suche nach der 5. Dimension. Mit Jane Eschment, Karl Laurinat, Katja Lell, Gesa Krebber und Henrike Uthe. Moderation: Henryetta Duerschlag.

Die Live-Performance reflektiert die Auseinandersetzung mit dem Dialogischen in der COVID-19-bedingten Online-Lehre an der Hochschule. Im Format der Messenger-Kommunikation werden flüchtige Spuren einer der Performance vorausgegangenen Auseinandersetzung sichtbar gemacht und reflektiert. Die Performer:innen öffnen den geschützten Raum ihres Chats für das Publikum, zugleich finden sie dennoch Wege, sich geschlossen zu fokussieren und abzugrenzen. Es geht um potenzierte Dialoge in der digitalen Kultur, den Umgang mit sozialen und visuellen Codes und Verhaltensweisen, die Befragung von *Caring*-Strukturen in der Online-Lehre, um Asynchronität und Gleichzeitigkeiten. Im Spannungsfeld zwischen Improvisation und vorgegebener Struktur möchte die Live-Performance für die diversen Dimensionen des Dialogischen sensibilisieren.

Kommentiertes Skript der Live-Performance

Anmoderation

Henryetta kündigt an.
Kamera aus.
Ansicht ändern.
Mikrofon aus.

»Meine sehr verehrten Damen und Herren, liebe Tagungsgäste und Beitragende im Kontext der 5D-Tagung. Herzlich Willkommen zum Gruß aus der Dimension der Gruppe *Dialog*. In den kommenden Minuten präsentieren wir eine Live-Performance. Für den Ablauf hier gibt es wichtige Vorkehrungen zu treffen, um eine ungehinderte und eindrucksvolle Wahrnehmung auf die nun folgende Live-Lecture in einem Messenger-Chat zu erhalten. Wir bitten Sie, diese Vorkehrungen zu befolgen. Bitte schalten Sie Ihr Video aus und gehen Sie mit Ihrem Cursor in Zoom links unten auf die Schaltfläche ›Video‹ und setzen Sie in dem Dialogfenster ›Video‹ das Häkchen bei ›Teilnehmer ohne Video-

funktion verbergen‹. Bitte wechseln Sie in die Galerieansicht. Wir wünschen Ihnen viel Freude mit dem Gruß der Dimension *Dialog*.«

Phase 0 – Einrichten

Warten bis alle Zuschauenden ihre Kamera aus haben.
In die Kamera blicken.
Kamera abkleben.
Mikrofone bleiben an.
Jane teilt ihren Bildschirm, auf dem unser gemeinsamer Messenger-Chat zu verfolgen ist.

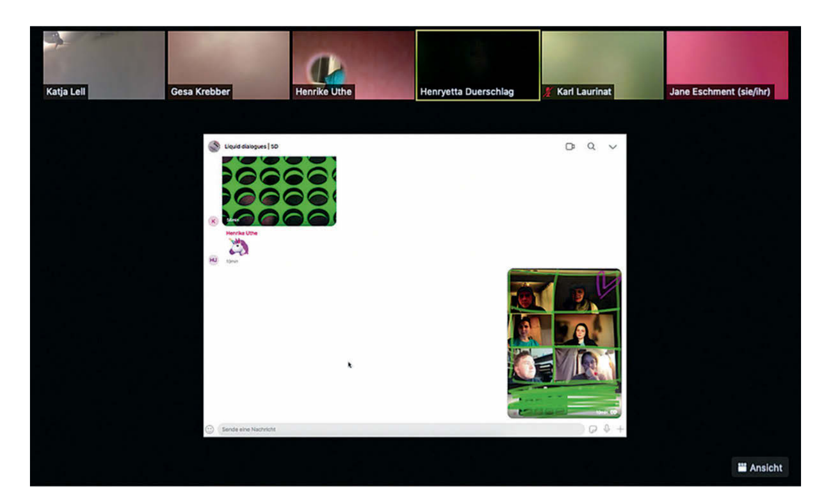


Abb. 1: Einblick in die Messenger-Performance Liquid Dialogues – während wir gleichzeitig sprachen, 3. Dezember 2021. Screenshot: Jane Eschment, Gesa Krebber, Katja Lell, Henrike Uthe.

Rückblende

Die fünf Chattenden sowie die Moderatorin und die Zuschauenden sind Akteur:innen der Performance. Über die bereits im Skript vorgeschriebene Anmoderation erhält das Publikum sehr detaillierte Anweisungen, die es befolgt. Alle gestalten somit die Situation mit, indem sie ihre Mikrofone und Kameras

ausschalten und ihre Gesichter und Stimmen unsichtbar und unhörbar machen. Der Messenger-Chat, welcher über die Bildschirmteilung von Jane als Vollbild auf dem Screen zu erkennen ist, nimmt schlagartig sehr viel Platz ein. Obwohl die Gesichter der chattenden Performer:innen durch ein Stück Papier vor der Webkamera verdeckt sind (vgl. Eschment und Krebber 2021, S. 9f.), bleiben sie über einen kleinen Bildausschnitt hinter dem Material zu erahnen. Die unterschiedlichen und ungleichmäßigen Farben und Strukturen der Papiere erzeugen einen Kontrast zur glatten Zoom-Oberfläche. Darüber hinaus verdeutlicht der eingeschaltete Ton der Chattenden ihre Anwesenheit. Der Fokus der Zuschauenden wird auf den Chatverlauf gelenkt.

Die Performance findet zeitgleich an verschiedenen ›Orten‹ statt: zum einen auf der Programmoberfläche des Messengers, zum anderen eingebettet in das Interface der Videokonferenz, und darüber hinaus an den vielfältigen Orten, von denen sich alle Anwesenden über einen Computer oder ein Smartphone zugeschaltet haben. Der Messenger ist zwar über die Bildschirmteilung einsehbar, schließt allerdings die Zuschauenden von der Benutzung aus. Sie bekommen Einblick in einen Gruppenchat, zu dem sie nicht eingeladen sind. Sie können lediglich zuschauen. Ich frage mich, ob das für das Publikum ein voyeuristisch anmutender, interessanter Einblick oder eine langweilige Zumutung ist.

Beobachtung

Der Chat folgt spezifischen Regeln. Er erzeugt dadurch eine Form der Nähe, dass ich während des Schreibens gleichzeitig Zeichen der Äußerung weiterer Chat-Teilnehmer:innen live wahrnehmen kann. Drei pulsierende Punkte zeigen mir an, dass eine andere Person im Chat gerade dabei ist, zu schreiben. Gleich kommt eine weitere Nachricht! Während in der synchronen Videokonferenz besonders die Gleichzeitigkeit von Audio-Beiträgen nicht möglich ist, da bei Verwendung von Zoom immer nur der Beitrag mit der höchsten Lautstärke übertragen wird, werden im Chat alle Beiträge sichtbar und hörbar. Vielfältige Beiträge in vielen Sprache und Codes sind möglich. Die Formen der Darstellung und Symbole reichen von Textparts, Audio-Schnipseln über Fotos, GIFs, Digital Touch-Effekts bis hin zu Screenshots, die vorherige Beiträge zitieren – so dass ein hybrides Dialogbündel entsteht. Zwar kann jeder Beitrag einem Chat-Teilnehmenden als Urheber:in zugewiesen werden – dennoch wird in der Collage unterschiedlicher Botschaften, Wiederholungen und Referenzen ein kollektives Moment erzeugt.

Trotz der Vielfalt entsteht im Chatverlauf eine strenge Hierarchie und Reihenfolge der einzelnen Beiträge. Diese können niemals nebeneinander oder gleichzeitig auftauchen. Dies führt zu einer erzwungenen Linearität und einem klaren Nacheinander der Beiträge, so dass ein Strom von Äußerungen den Feed füttert. Im dichten Gedränge des Feeds können aufgrund der gleichzeitigen Betätigung der Chat-Teilnehmer:innen einerseits und der Darstellung in linearer Abfolge andererseits Missverständnisse und Dekontextualisierungen von Bedeutungen auftauchen. Dennoch wird eine klare Transparenz der visuell nacheinander erscheinenden Beiträge und Äußerungen ermöglicht. Der Chat-Dialog wird so zu einem forschenden In-Beziehung-Treten, Sich-Zuwenden und Erkunden von dialogischen Begegnungen.

Vertiefung

Was ist in der Messenger-Performance *Liquid Dialogues – während wir gleichzeitig sprachen* passiert? Wir haben die Begegnung im Rahmen der Tagung genutzt, um unsere Erfahrungen des Dialogischen zu untersuchen. Statt des uns sehr vertrauten Formats der Videokonferenz im Programm Zoom wählten wir eine verschobene und weniger vertraute Form, nämlich die des öffentlichen Chats in der Messenger-App Signal. Diese Form erschien mir ungewohnt, zu intim: Der sonst von mir privat genutzte Messenger wurde für ein unbekanntes Publikum geöffnet. Zudem war die Live-Performance improvisiert. In Sekundenschnelle posteten wir alles, was uns in den Sinn kam. Links, Bilder, Sätze. Das unangenehme Gefühl von Kontrollverlust schlich sich bei mir als Teil der Performer:innengruppe ein. Was würde als nächstes passieren? Und werde ich gut darauf reagieren? Finde ich einen gelungenen Anschluss? Einen, der andere mitreißt?

Aus meiner Perspektive sind dabei besonders die Momente interessant, die wir in unserer Nachbesprechung der Messenger-Performance als ›wildes Kommunizieren‹ oder auch assoziatives, spontanes, verspieltes, sich von einer sprachlichen Logik distanzierendes Interagieren beschrieben haben. Dieses *wilde Kommunizieren* schließt dabei nicht nur Schrift ein, sondern findet vielmehr in audiovisuellen Bildverknüpfungen über das Posten von Links, Fotos, Videos sowie Audioaufnahmen statt. Es entstehen visuelle Assoziationen, die eigenen assoziativen Logiken folgen und, wie Sabisch und Zahn (2018) schreiben, von Vieldeutigkeiten und Unbestimmtheiten geprägt sind. Aus medientheoretischer Perspektive lassen sich diese Bildverknüpfungen als »Konstellationen« in »Mikroformaten« beschreiben (vgl. Moormann und Zahn 2021). Durch die die Geschwindigkeit des jeweils nächsten Posts in der Perfor-

mance wird ein zeitlicher Rhythmus vorgegeben. Hier ermöglichten uns die technischen Bedingungen, die als Konstellation bezeichnet werden können, in kürzester Zeit sehr viele kleine Inhalte, sprich Mikroformate, zu posten (vgl. ebd.). Dies geschah in einer von uns in der Performance gewählten Geschwindigkeit, die keine reflektierte Prüfung ermöglichte, sondern eher auf schnelle Verknüpfungen, auch auf eine gewisse Konsumierbarkeit setzte. Rückblickend gleicht hier die spezifische Art des In-Beziehungs-Tretens eher einem erst nachträglich bewussten In-Beziehung-Getreten-Seins. Dieses basiert auf Fragmenten, einem hohen Grad an Ungewissheit, einer die Aufmerksamkeit fast überschreitenden Geschwindigkeit. Ähnliche Aspekte zeichnen sich auch im Phänomen der Mikroformate ab. Dabei sind Aspekte wie Instantaneität (rasend schnelle und multidirektionale Verbreitung), Konnektivität (algorithmisch beeinflusste Verlinkungen) und Prozessualität bedeutsam (vgl. a.a.O., S. 28f.).

Phase 1 – Einstimmen

Henrike postet Titel in Rot.
Keiner schreibt.
Mikrofone bleiben an.
15 Sekunden.

Beobachtung

In den 15 Sekunden erzeugen wir dezente Töne, wie zum Beispiel ein Stuhlknarzen, Tastaturgeräusche, sanftes Husten, … Ein Türklingeln wäre dennoch zu viel. Durch die zarte Geräuschkulisse entsteht eine aktive Stille. Tragen die Töne dazu bei, dass die Stille nicht als Performanceabbruch, sondern als Pause wahrgenommen wird? Unser Ziel ist, das Publikum zu verunsichern und eine leichte Spannung zu erzeugen. Sind 15 Sekunden Stille zu lang? Ist spätestens jetzt der Punkt gekommen, wo die Zuschauenden parallel ihre Mails checken? Da wir noch am Anfang der Aufführung sind, könnte es klappen.

Feste Reihenfolge: Henrike, Karl, Katja, Gesa, Jane.
Jede:r schreibt einen Buchstaben.
Mehrere Durchläufe.
1–2 Minuten.

Reflexion

Ich frage mich: Wie können im *Emergency Remote Teaching* Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden und auch zwischen den Studierenden aufgebaut werden? Das Emergency Remote Teaching fand für viele in Form von synchronen Videokonferenz-Sitzungen vor allem in Zoom statt. Welche Formen des In-Beziehung-Tretens ermöglichte dieses Setting? Welche asymmetrischen Machtstrukturen werden in diesen Beziehungen hergestellt? Wie können die Studierenden sich selbst und ihr Wissen einbringen sowie Peer-to-Peer-Beziehungen knüpfen? Die Suche nach dem – vielleicht auch sich entziehenden – Moment des Dialogischen möchte ich als eine Suche nach Möglichkeiten des In-Beziehung-Tretens verstehen.

Wir sind schon immer in Beziehungen mit anderen verhaftet und werden in diesen als Subjekte hergestellt. In Lehr- und Lernsituationen wird Beziehungen aber in dem Sinne besondere Aufmerksamkeit geschenkt, dass sie in ihren differenten Beziehungsweisen untersucht und gestaltet werden. In-Beziehung-Treten heißt: sich verletzlich machen und sich der grundlegenden menschlichen Verletzlichkeit bewusstwerden (vgl. Settele 2020; Athanasiou und Butler 2014). Der Begriff der Verletzlichkeit (angrenzende Begriffe sind: Verwundbarkeit, Vulnerabilität) hat nicht zuletzt in den letzten zweieinhalb (post-)pandemischen Jahren weiter an Relevanz gewonnen. So versuchen Yener Bayramoğlu und Maria do Mar Castro Varela (2021, S. 29f.) Verletzlichkeit als die Erfahrung einer grundlegenden »Fragilität« zu beschreiben. Dabei beziehen sie den Begriff nicht nur auf körperliche, anthropologisch definierte Verletzlichkeiten, sondern auf gegebene gesellschaftliche, politische Fragilitäten und nutzen ihn, um Paradoxien des *post/pandemischen Lebens* zu beschreiben. Diese spielen sich in Spannungsfeldern wie Nähe/Distanz ab. Diese Paradoxien umfassen insbesondere auch die Lebens- und Arbeitssituation von Studierenden, insbesondere solchen, die sozioökonomische, rassistische, sexistische, ableistische und andere gesellschaftliche Diskriminierungen erfahren. Studierende – so wurde jüngst in mehreren Studien festgestellt – waren als besonders vulnerable Personen den Unwägbarkeiten der (post-)pandemischen Situation ausgesetzt, wie dies im Begriff des »digital divide« artikulierbar wurde (vgl. Reichel et al. 2021; Breitenbach 2021). Wie also zu Studierenden in Beziehung treten vor dem Hintergrund eines emergency remote teachings in der Pandemie? In der Konsequenz der vorangestellten Überlegungen bedeutet dies nicht zuletzt: Wie mache ich mich verletzlich in Zeiten von Fragilität?

»Oder sind wir bereits *zu* fragil, um Verletzlichkeit anzuerkennen und zuzulassen?«, fragte eine Kollegin. Kann in dem Sinne das Sprechen über und durch Verletzlichkeiten uns aus unserer Vereinzelung holen und in einen kollektiveren Zustand überführen, von dem auch Bayramoğlu und Castro Varela sprechen, wenn sie Fragilität anerkennen? Was bedeutet das für die Hochschullehre?

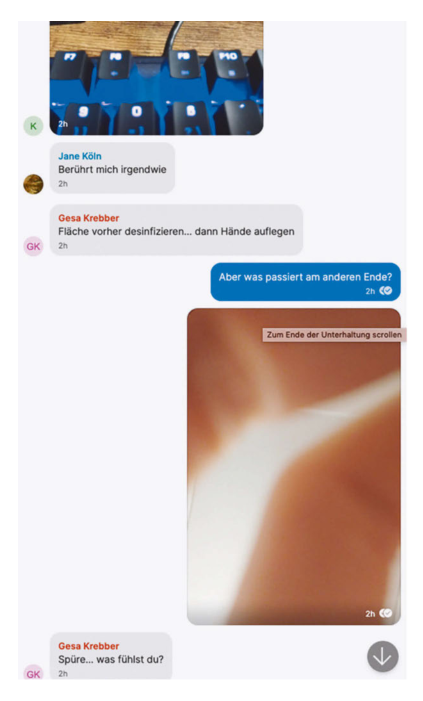


Abb. 2: Einblick in die Messenger-Performance Liquid Dialogues – während wir gleichzeitig sprachen, 3. Dezember 2021. Screenshot: Jane Eschment, Gesa Krebber, Katja Lell, Henrike Uthe.

Fragile Zwischenthesen

In-Beziehung-Treten und Verletzlich-Werden in der Online-Lehre kann heißen: Pausen lassen, Zeiträume schaffen für informelles Sprechen, ›Flurfunk‹, Breakout-Sessions, Momente, in denen Gefühle und Alltagsfragen ausgetauscht werden können, Zeit verstreichen lassen gegen effiziente Zoom-

Arbeit im Minutentakt. Oder auch: Verknüpfungen brechen, albern, seltsam, unseriös wirken, »Wie fühle ich mich eigentlich heute?«, einen Bildschirmhintergrund ausdrucken und vor die Zoom-Kamera halten, die Kamera von innen nach außen umstülpen, spielerische Formate finden. Tanzen. Stille.

Jede:r schreibt ein Wort.
Feste Reihenfolge: Henrike, Karl, Katja, Gesa, Jane.
Startperson fängt mit einem Wort aus unserem Pool an.
Mehrere Durchläufe.
3 Minuten.

Beobachtung

Unser erster textlicher Austausch hat einen festen Rahmen und ermöglicht Improvisation: Wörter und Sätze entstehen im Moment der Interaktion. Dies spiegelt in einem kurzen Auftakt das Gerüst der gesamten Performance wider. Wir kommen ins Spielen. Es macht Spaß. Ich vergesse das Publikum. Driften wir ab?

Erinnerungen

Zu Beginn der Online-Lehre erhöhte sich der Pulsschlag der digitalen, funktional-organisatorischen Kommunikation in der Universität. Die Anzahl der E-Mails explodierte. Das Bedürfnis von Lehrenden wie Studierenden zu kommunizieren, zu informieren, informiert zu werden, erschien mir riesig. Informelle Begegnungen, die sich auf den Fluren, zwischen Tür und Angel, im Seminarraum zufällig ereigneten, wurden seltener und tendenziell in formalere Kommunikationsmodi und E-Mailtexte übersetzt. Meine Augenmuskeln fingen nervös an zu flattern. Die Dimensionen von In-Beziehung-Treten und Dialog waren spürbar aufgerüttelt. Mich beschäftigte die Frage, wie ich das mir so wichtige Erzeugen von Stimmungen in Vermittlungsräumen, die Gestaltung von Atmosphären in die digitalen Begegnungsräume und Kommunikationsformate übersetzen konnte. Das Emergency Remote Teaching forderte mich heraus, in ungewohnten Settings mit zu erforschender Medialität neue Facetten der Begegnung zu erfinden.

Meine Neugierde, die Möglichkeitsräume für Performance und Bildproduktion in einem Tool wie Zoom zu erforschen, war durchaus groß. Mit der Haltung, ein In-Beziehung-Treten unter den ungewohnten Bedingungen von Lehre möglich machen zu wollen, begann ich mit einer Suchbewegung nach ästhetischen, auf gemeinschaftliches Erleben ausgerichteten Spielräumen. Es

entstand ein ›wildwüchsiges Kommunizieren‹, das sich über diverse Tools auslebte: Handlungsanweisungen in Telefonspaziergängen oder über Messenger-Apps, Kommunizieren mit ausschließlich visuellen Assoziationen über GIFs und Fotos, Teilen von Sprachnachrichten zu festgelegten Uhrzeiten. Wir telefonierten miteinander, während wir unsere Köpfe in Waschmaschinentrommeln und Kühlschränke steckten, uns in Kleiderschränken zurückzogen oder uns auf Fensterbänke stellten. Wir drehten unsere Computer auf den Rücken und legten uns auf den Bauch, spielten mit Blicken, mit Nähe und Distanz zum kleinen Kameraauge unserer Devices. Auf Stand-by gepackte Umzugskisten von Erstsemesterstudierenden, deren Auszug aus der familiären Wohnung durch die Pandemie verschoben wurde, oder Einblicke in WG-Küchen bildeten die über die Videokonferenz vermittelte Kulisse für performative Handlungen.

Manche Kommunikationsformen und performativen Räume blieben flüchtig, manche oberflächlich, manche berührten, manche brachten unvorhersehbare, intensive, ereignishafte Momente und Bilder hervor. In der Reflexion von Kommunikationsformaten und ihren Möglichkeiten, in Beziehung zu treten, schwankte meine Wahrnehmung zwischen Begeisterung, Illusion, Enttäuschung, Frustration, Überforderung, Überraschung. Immer webten sich die Schwellenerfahrungen zwischen Verstehen und Missverstehen, zwischen In-Beziehung-Sein und Kontaktlosigkeit ein.

Phase 2 – Improvisieren

Jane postet Foto von ihrer Hand am Computer.

Assoziationen hinzufügen.
Nicht festgelegte Reihenfolge.
2 Minuten.

Katja postet Emoji-Sticker mit Händen.
Assoziationen hinzufügen.
Nicht festgelegte Reihenfolge.
2 Minuten.

Thema öffnet sich.
Wildes Kommunizieren.
Nicht festgelegte Reihenfolge.

Geschwindigkeit nimmt zu.
4 Minuten.

Beobachtung

An dieser Stelle haben wir alle Formate der App eingesetzt: Text, Fotos, Grafiken, Animationen, Emojis, GIFs, Re-Posts, Sprachnachrichten, das Posten von Posts und Entfernen von Posts. Dies geschieht anhand von inhaltlichen Überlegungen zur Kommunikation: sich aufeinander beziehen, in Verbindung sein, Nähe, Distanz, berühren und berührt werden, miteinander und aneinander vorbei.

Ich glaube, durch die Themen- und Medienvielfalt, die parallelen Erzählstränge, die dialogischen und monologischen Gedanken, die Komplexität der Querverweise und die zunehmende Geschwindigkeit verlieren die Zuschauenden den Überblick. Wer richtet sich an wen? Welche Fragen, welche Antworten, welche Beiträge sind für wen relevant? Kreist die Gruppe nur um sich selbst? Wo entstehen Momente der Berührung – innerhalb der performenden Gruppe und nach außen an die Zuschauenden gerichtet? Auch ich verliere den Kontakt.

Henrike schreibt:
»Ich kann euch nicht folgen. Ich fühle mich gerade tatsächlich sehr allein und nicht im Dialog.
Ich glaube, wir missverstehen uns die ganze Zeit.«
Noch 1–2 Posts anfügen.
Aufhören zu schreiben.

Phase 3 – Warten

Niemand schreibt etwas.
30 Sekunden.

Alle haben den Cursor im Feld, so dass die drei Punkte sichtbar werden.
Sie signalisieren, dass jemand gerade etwas schreibt.
Dafür muss man tippen, ohne zu posten.
30 Sekunden.

Wiederholung

Gerade in Zoom-Sitzungen wuchs mit der Zeit ein Korpus typischer Floskeln heran, die mir bis dato nur aus Kontexten des Bahnfahrens vertraut

waren: »Könnt ihr mich hören?«, »Ich glaube, meine Internetverbindung ist sehr schlecht«, »Jetzt habe ich gerade nichts verstanden. Ich glaube du bist eingefroren« – die Metakommunikation über (Un-)Möglichkeiten von Dialogen wurde zum Bestandteil jeder Videokonferenz. Das Schwanken zwischen Verstehen und Nichtverstehen, zwischen funktional-organisatorischer, inhaltlicher und metakommunikativer Absicherung resonierte für mich zwischen Amüsement, Aufregung, Genervtheit, Erschöpfung.

Ende Phase 3.
Katja schreibt: »Diese drei Punkte machen mich nervös.«
Wechsel in den Zoom-Chat.
Jane schreibt: »Also jetzt schreibe ich in meiner Bildschirmteilung, seht ihr das? Im Live-Schreiben?«

Beobachtung

Ich finde, Jane holt an dieser Stelle die Zuschauenden sehr geschickt von der offenen Nebenbühne des Zoom-Chats ab. Der Ortswechsel irritiert und leitet die nun folgende reflektierende Phase ein.

Phase 4 – Metadialog

Spontane Wahrnehmungen zur Live-Performance reflektieren und posten.
Texte, Bilder, Emojis.
2 Minuten.

Beobachtung

Ich stellte fest, dass auch in der Messenger-Performance ein paradoxes Verhältnis zwischen Einförmigkeit und Komplexität beobachtbar wurde. Alles spielte sich in dem gleichen Fenster des Videokonferenztools ab. Darin zeigten sich aber unübersichtlich viele Positionen und Inhalte. Seien es GIFs einer Grapefruit, an der Sex-Praktiken geübt werden, kurze Sprachnachrichten, Halbsätze. In der Performance konnte ich eine verstärkte Synchronität der Handlungen beobachten: gleichzeitig der Messenger-Kommunikation folgen, scrollen, Links suchen, schreiben, sich auf GIF- Webseiten verlieren, vielleicht sogar noch eine E-Mail beantworten.

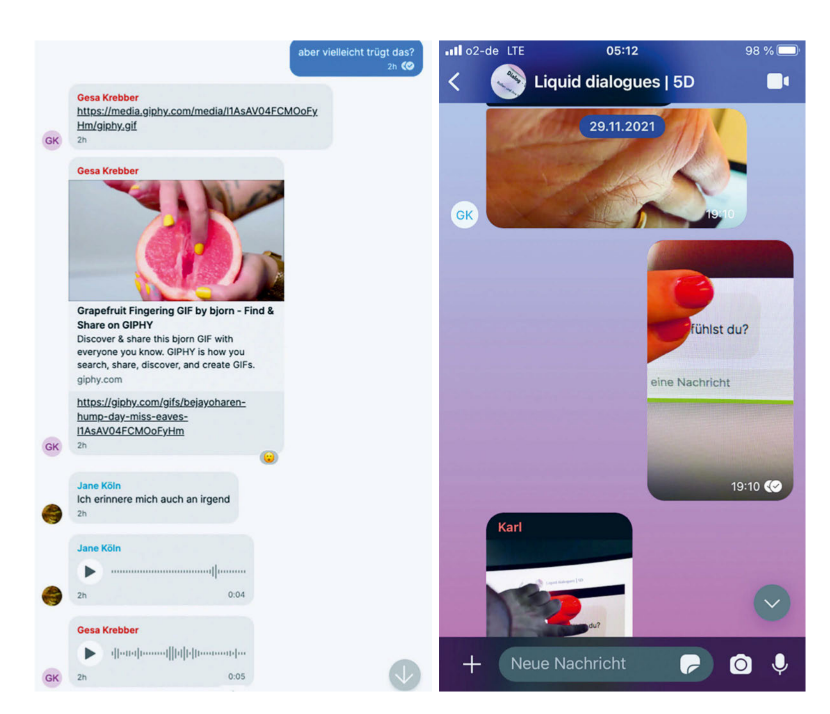


Abb. 3 (links) und Abb. 4 (rechts): Einblicke in die Messenger-Performance Liquid Dialogues – während wir gleichzeitig sprachen, 3. Dezember 2021. Screenshot: Jane Eschment, Gesa Krebber, Katja Lell, Henrike Uthe.

Die Art des In-Beziehung-Tretens betrifft nicht nur das menschliche Gegenüber, sondern öffnet sich plötzlich auch für algorithmische, nicht-menschliche Akteur:innen, die sich in Konstellationen als medial verwickelt zeigen. Mit Donna Haraway (1995) betrachtet, werde ich als Chattende zum Cyborg: Denn der Algorithmus der Autokorrektur formuliert nicht nur meine Sätze mit, auch werden die bereitgestellten GIFs von Empfehlungsalgorithmen mitausgewählt und priorisiert.

Welchen Stellenwert haben die nicht-menschlichen Akteur:innen, die Algorithmen der Messenger-App, die GIFs und Videos vorschlagen, für das In-Beziehung-Treten? Was kann In-Beziehung-Treten in solchen instantanen Zeitlogiken bedeuten?

Fragiles In-Beziehung-Treten

Ich erinnere mich zurück an Lehrsituationen im Emergency Remote Teaching der Corona-Zeit. In diesen Situationen stellte sich mir die Frage, welche vielleicht auch uneingeladenen Stimmen sich in den Seminarraum eingeschlichen haben, beziehungsweise durch die Vernetzung mit algorithmischen Strukturen eingeladen wurden. Wer war tatsächlich im Seminarraum anwesend, wer waren die Akteure, denen ich in den hybriden Konstellationen, in den vernetzten Bildern, Tönen, Texten begegnet bin? Wie konnte das In-Beziehung-Treten außerhalb der Fokussierung auf menschliche Subjekte gedacht werden? Und wie veränderte sich daraufhin das Verständnis der spezifischen Verletzlichkeiten in Lehr- und Lernräumen?

Phase 5 – Abschluss

Henrike postet 3 rote Stop-Banner.
Jane stoppt Bildschirmteilung.
Wir lassen die verdeckten Kameras noch beklebt.
Henryetta übernimmt, wenn alle 3 Stop-Banner gepostet sind:
»Das war der Gruß aus der Dimension ›Dialog‹. Sie können Ihre Kamera wieder anschalten!«
Nach der Ansage schalten wir die Kameras an und nehmen die Klebestreifen von der Webcam ab.

Erinnerung

Ich klappe meinen Bildschirm zu. Bin erledigt von einer weiteren Sitzung im Online-Format. 26 Kacheln mit menschlichen Gesichtern. Geistergleich haben sie mich alle soeben beinahe geräuschlos verlassen. Keine Tür hat sich dabei bewegt. Dafür aber schließe ich die Klappe meines Laptops. Das pinke Klebeband, mit dem ich die fest installierte Webcam des Laptops behelfsmäßig abdecke, macht ein komisches saftig-zischendes Geräusch. Die Nähe dieses Lauts rührt mich an. Lässt zugleich Erinnerungen an das soeben Erlebte auftauchen. Mir bleiben die Bilder von uns als Gruppe im Kopf. Ich merke: Das Gemeinsame, das in der Sitzung stattgefunden hat, kann ich nur schwer als real stattgefundene Situation annehmen. Scheinbar vermisse ich die physische Präsenz im realen Raum, das Miteinander und die komplexe Gleichzeitigkeit von Stimmen, Geräuschen, lauten oder leisen Beiträgen, aktuellen Körperbeschaffenheiten. Mir fehlt diese bekannte Orientierung, weil ich mich mit den vielen Personen nicht im realen Raum mit komplexen und vielfältigen Ebenen

wahrnehmen und ins Verhältnis setzen konnte. Entsteht diese Verunsicherung vielleicht gerade aufgrund der Eingleisigkeit und der Engführung der Kanäle? Oder …
… weil Dialoge abbrechen?
… weil die Bilder der Menschen so klein sind?
… weil gleichzeitiges Sprechen nicht möglich ist?
… weil technische Schwierigkeiten unerwarteten Error im Dialog verursachen?
… weil ich einem Menschen, der während des Treffens stürzt oder dessen Computer abstürzt, nicht unmittelbar helfen kann?
… weil der, der Hilfe benötigt, meist einfach nicht mehr da ist?

Um den Laptop zu schließen, kann ich ihn anfassen, das kalte, glatte Metall spüren, das Geräusch hören, die Gleichzeitigkeit des Wahrgenommenen in einem realen räumlichen Rahmen erfassen. Den Austausch mit den Personen gerade konnte ich ungleich weniger fassen oder begreifen. 26 erwachsene Personen sind gedrängt in einzelnen viereckigen Kacheln auf meinem 28,5 x 18 cm großen Bildschirm sichtbar. Nacheinander erfolgten die meist mündlichen Beiträge gleichsam isolierter, wirkten wie eingespielte Audiosamples, umrahmt von viel Stille. Was konnte ich mit diesen mir so klein und eng gerahmten Bildern teilen? Ich steige auf mein Rad und fahre los. Ich hoffe, dass ich im Park, auf dem Weg nach Hause, zufällig eine dieser Personen treffe, mit denen ich gerade noch in einer gemeinsamen Videokonferenz saß.

Memo, August 2021

Literatur

Athanasiou, A. & Butler, J. (2014). *Die Macht der Enteigneten. Das Performative im Politischen*. Zürich & Berlin: Diaphanes.

Bayramoğlu, Y. & Castro Varela, M. (2021). *Post/pandemisches Leben. Eine neue Theorie der Fragilität*. Bielefeld: transcript.

Breitenbach, A. (2021). *Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen*. Marburg. https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21274/pdf/Breitenbach_2021_Digitale_Lehre_in_Zeiten.pdf. Zugegriffen: 30. Juni 2023.

Eschment, J. & Krebber, G. (2021). I'm so tired. Let's perform Videokonferenz. Kunstdidaktische Formate für Live-Onlinevideokonferenzen. *Kunst+Un-*

terricht (449/450), Beilage: *Im Fokus: Hybridunterricht als dritter Lernraum*, S. 9–11.

Haraway, D. (1995). Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften. In dies. (Hg.), *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 33–72). Frankfurt a.M. & New York: Campus.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Zugegriffen: 19. September 2022.

Moormann, P. & Zahn, M. (2021). Relationen und Konstellationen aktueller Mikroformate – theoretische Annäherung. In P. Moormann, M. Zahn, P. Bettinger, S. Hofhues, H. J. Keden & K. Kaspar (Hg.), *Mikroformate. Interdisziplinäre Perspektive auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen* (S. 13–33). München: kopaed.

Reichel, J. L., Heller, S., Werner, A. M., Tibubos, A. N., Mülder, L. M., Schäfer, M., Eisenbarth, L., Stark, B., Rigotti, T., Simon, P., Beutel, M. & Letzel, S. (2021). Zehn Thesen zur Situation von Studierenden in Deutschland während der SARS-CoV-2-Pandemie. *ASU Zeitschrift für medizinische Prävention* (3) https://www.asu-arbeitsmedizin.com/praxis/formuliert-von-der-projektgruppe-healthy-campus-mainz-gesund-studieren-zehn-thesen-zur. Zugegriffen: 30. Juni 2023.

Sabisch, A. & Zahn, M. (2018). Visuelle Assoziation. Zur Einleitung. In A. Sabisch & M. Zahn (Hg.), *Visuelle Assoziationen* (S. 7–16). Hamburg: Textem.

Settele, B. (2020). *Ausgesetzt-Sein in Kunst. Performancekunst und »new ontologies«*. What Can Art Do? https://www.what-can-art-do.ch/user_assets/artikel/WhatCanArtDo_Settele_Ausgesetzt-Sein-in-Kunst.pdf. Zugegriffen: 30. Juni 2023.

»Fragend, tastend, lüftend...«
Erkundungen in performativen Prozessen zwischen Digitalität, Bildung, Kunst und professionsbezogener Wissensgenerierung

Johanna Tewes, Antje Winkler und Lisa Wolf

Abstract: *Im Folgenden reflektieren wir, Johanna Tewes, Antje Winkler und Lisa Wolf, unsere Erfahrungen und teilen unsere Überlegungen sowie Erkenntnisse im Kontext unseres Beitrags zur Onlinetagung Auf der Suche nach der fünften Dimension. Die in Form einer multimedialen Lecture-Performance aufgeworfenen Fragen werden dabei in der Darlegung persönlicher Assoziationen, sinnstiftender Zitate sowie fragmentarischer Erinnerungen vertieft und kaleidoskopartig weiter aufgefächert.*

Im Call zur Beteiligung an der digitalen Arbeitstagung *Fachdidaktik Kunst und Design 2021* wurde nach Beiträgen gefragt, die die mit der Ad-hoc-Distanzierung und Ad-hoc-Digitalisierung verbundenen Erfahrungen im Bereich der Art Education so aufbereiten, dass sie für eine zukünftige Kunstpädagogik fruchtbar werden. Die damit einhergehende ›Suche nach der fünften Dimension‹ als metaphorische Denkfigur gestaltete sich als substanzielles Experimentier- und Forschungsfeld, um all die wahrgenommenen Stimmungen, Zumutungen und Herausforderungen aus den Arbeitsfeldern Schule und Hochschule während des pandemiebedingten Lockdowns in Gestaltungs- und Reflexionsprozessen mit vielen elementaren Fragen und ungewissem Ausgang zu bündeln.

Wir übersetzten diesen Anstoß in eine multimediale Online-Lecture-Performance mit dem Titel: *Kann KI Kunstunterricht? Ein Kryptosprung in die fünfte Dimension*. Hierbei sahen wir uns zunächst als Praktikerinnen, die in Institutionen arbeiten, deren Auftrag es ist, ästhetisch-künstlerische Bildungsprozesse zu initiieren und inhaltlich zu rahmen. Bedingt durch die Auswir-

kungen der COVID-19-Pandemie wurden aber viele der bisher gültigen Strukturen und Handlungsgewohnheiten abrupt außer Kraft gesetzt. Gefühle des Kontrollverlusts stellten sich ein und eröffneten gleichzeitig neue Gestaltungsspielräume (vgl. Böhmer und Tewes 2021). Dieser krisenhafte Zustand hat sowohl in Bezug auf konkrete Fachinhalte und Methoden als auch mit Blick auf grundlegende Fragen der Organisation kunstpädagogischer Bildungsprozesse zu kritischen Reflexionen über das bisher Gültige geführt. Was kann unter Distanzbedingungen wie gelehrt und gelernt werden? Wie muss der digitale Raum gestaltet sein, damit sich dort künstlerisch-ästhetische Erfahrungsprozesse anbahnen lassen? Inwiefern wirken die Bedingungen der Digitalität auf das Bisherige zurück? Bevor überhaupt Antworten generiert werden konnten, galt es, ansatzweise dieser komplexen Situation gewahr zu werden. So näherten wir uns tastend den Wahrnehmungen an, um spürend und gleichsam befragend über die Erfahrungen und Erlebnisse im pandemischen Ausnahmezustand in Austausch treten zu können. Diese Art der Annäherung geschah selbstverständlich bewusst wie unbewusst im Spiel der performativen Auseinandersetzung. Das Tagungsformat entfachte in uns einen Zustand des Aufbruchs und der Aufmerksamkeit, den wir in einem offenen Prozess ›fragend, tastend, lüftend‹ nutzen wollten, um uns mit Gegenwart zu befassen. In diesem Moment manifestierte sich die Lecture-Performance in Resonanz mit der Video- und Soundarbeit. Weiterhin trug dieses Format dem Zustand des Übergangs zwischen Gewohntem und Neuem, krisenbewältigender Reaktion und improvisierendem Umdenken sowie der Lust auf experimentelle Weiterentwicklung insofern Rechnung, als dass unter anderem auch bisherige Beteiligungsstrukturen aufgelöst wurden. Einhergehend mit den Potenzialen digitaler und kollaborativer Austausch- und Arbeitsformate wurde ein Möglichkeitsraum geschaffen, der durch künstlerisch-ästhetische und wissenschaftliche Beiträge gefüllt werden konnte. Dies barg die Chance, im bereits Bekannten und Etablierten mit neuen Zugängen zu experimentieren, Grenzen zu verschieben und damit gleichzeitig alternative Wege der Forschung, Darstellung und Reflexion von Wissen und Erfahrung zu explorieren.

In der Lecture-Performance sowie im hier vorgelegten Text nähern wir uns den aufgeworfenen Fragen in Form von persönlichen Assoziationen, sinnstiftenden Zitaten, fragmentarischen Erinnerungen und bruchstückhaften Erfahrungen, die wir in einen kaleidoskopartigen Zusammenhang gebracht haben. Da es sich bei der Lecture-Performance selbst um ein situatives Ereignis von 30 Minuten Dauer handelt, das am 4. Dezember 2021 im Tagungsbeitrag aus der Dimensionsgruppe *Didaktik_2 – von Innovationen und*

Visionen erstmals live vorgetragen und durch eine audiovisuelle Präsentation begleitet wurde, lässt sich dieses Moment im Rückblick nicht eins zu eins in einem textbasierten Tagungsband abbilden. Aus diesem Grund gliedern sich die nachfolgenden Ausführungen in Anlehnung an das, was sich im Arbeits-, Durchführungs- und Reflexionsprozess der Lecture-Performance gezeigt hat. Wir erschließen den Entwicklungsprozess und die Inhalte der Lecture-Performance zunächst anhand der im Tagungskontext formulierten Bezugsfelder *Digitalität, Dialog, Distanz* und *Didaktik*. Anschließend fragen wir aus heutiger Perspektive nach dem daraus gewonnenen Erkenntniswert und nach dem, was sich außerdem zeigt und wie es als gegenwartsbezogenes kunstpädagogisches Denkhandeln verstanden werden kann. Die Basis dessen ist der Prozess einer gemeinschaftlichen Arbeitsweise, die sich zunächst ausschließlich über digitale Kommunikationswege organisierte.

1. Dimension: Digitalität als Material und Kommunikationsmittel

Während der ausschließlich ›remote‹ organisierten Vorbereitung auf die Onlinekonferenz eröffneten sich in der Reduktion auf digitale Kommunikationswege Möglichkeitsräume einer digital gestützten Gemeinschaftlichkeit. Wir, die Autorinnen dieses Textes, fanden erst im Verlauf der Vorbereitungstreffen zur Tagung als Trio zueinander. In stetigem Austausch miteinander entwickelten wir in zahlreichen Online-Meetings einen Textkorpus, der als Lecture-Performance das Prinzip eines vielstimmigen Dialogs zwischen einem Chor, zwei Denkerinnen und einer Beobachterin als feste Struktur aufwies. Damit nehmen wir Bezug auf das von dem Kulturtheoretiker Felix Stalder im Rahmen der *Kultur der Digitalität* (Stalder 2016) beschriebene Phänomen der »Gemeinschaftlichkeit« (vgl. Schmidt-Wetzel und Stalder in diesem Band). Hier wird deutlich, dass der kollaborativen und ko-konstruktiven Vernetzung mit anderen Menschen eine zunehmend zentrale Rolle zukommt, um auf der Grundlage unterschiedlicher Perspektiven, Erfahrungen und Wissensformen den Herausforderungen einer komplexen Welt begegnen zu können.

Der Austausch zwischen den menschlichen Sprecherinnen wurde flankiert durch die Stimme einer künstlichen Intelligenz. Durch den Rückkopplungseffekt, der sich ergibt, wenn mehrere Mikrofone in einem Raum gleichzeitig ›unmuted‹ sind, wurde ein technisch anmutender sprachlicher Charakter generiert. Auf diese Weise sollten neben dem Dialog zwischen Menschen auch die facettenreichen Interaktionsmöglichkeiten mit der Maschine als eigene

Stimme, die je nach Kontext hilfreich oder destruktiv agiert, zum Ausdruck kommen. Denn beides, die menschliche Interaktion sowie die Interaktion mit der Maschine, begleitete uns fortwährend, da alle im Kontext der Tagung durchgeführten Abstimmungs- und Produktionsschritte sowie sämtliche Formen der Wissensgenerierung und des Wissenstransfers ausschließlich digital gestützt stattgefunden haben. In synchronen und asynchronen Arbeitsphasen nutzten wir digitale Tools wie Videokonferenzen, Messenger-Apps sowie kollaborative Schreib- und Content-Sharing-Programme wie Padlet oder ZUM-Pad nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern zusätzlich auch als spielerische, dokumentarische und kreative Gestaltungsmedien und -materialien. So flossen als Screenshot oder Soundspur dokumentierte Schnipsel aus unseren Videokonferenzen, die sich beim Herumexperimentieren mit den digitalen Möglichkeiten hervorgetan haben oder wichtige Stationen von Aushandlungsprozessen markierten, in die Videoarbeit ein. Diese stellt einen wesentlichen Bestandteil der Lecture-Performance dar. Die bild- und tongebenden Funktionsweisen der verwendeten Tools und Apps wurden hierbei teilweise zweckentfremdet, entkontextualisiert oder durch Wiederholungen verdichtet. Auch Ausschnitte aus begleitenden Chats oder Zitate aus den Onlinemeetings wurden in die Lecture-Performance integriert. Dadurch wurden sowohl unser (Arbeits-)Alltag im Lockdown als auch der gemeinschaftlich gestaltete Prozess der Beitragsentwicklung mit all seinen Routinen selbst Teil der Lecture-Performance.

Die hier verwendeten Arbeitsweisen und Suchbewegungen lassen sich an der Schnittstelle zwischen künstlerischen Strategien der Montage und Collage auf der einen und durch digitalkulturelle Praktiken des Remixes und des Hackings auf der anderen Seite beschreiben. Daran anknüpfend kann ein Bogen zum Titel unseres Tagungsbeitrags (*Kann KI Kunstunterricht?*) geschlagen werden. Neben den bereits beschriebenen Bezügen zum Tagungsthema wird damit vor allem der Einfluss intelligenter Maschinen auf kunstpädagogische Lehr- und Lernprozesse fokussiert. Daraus ergibt sich ein grundsätzliches Nachdenken über die eigene professionsbezogene Rolle als Kunstpädagogin, Kunstlehrerin und Kunstvermittlerin. Die während der COVID-19-Pandemie erlebte Abhängigkeit von digitalen Technologien wie auch die jüngsten Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz werfen zunehmend Fragen danach auf, wie wir mit intelligenten Maschinen lernen, lehren und arbeiten können, während diese sich gleichzeitig durch unsere Eingaben und Datenspuren weiterentwickeln. Ihre Funktionslogiken und Ausgaben überraschen hierbei einerseits und sind anderseits schwer nachvollziehbar. Zudem bieten

sie ein hohes Potenzial an unkontrollierten Entwicklungen mit Folgen, zu deren Einschätzung wir bislang nicht imstande sind. Insofern gilt es kritisch zu agieren, Grenzen und Chancen behutsam abzuwägen.

Der Beitragstitel ist angelehnt an den im November 2021 erschienenen Themenband *Kann KI Kunst?* der Zeitschrift Kunstforum International. Darin werden aus unterschiedlichen Perspektiven die ästhetischen und politischen Auswirkungen auf die Künste beleuchtet, die sich durch das komplexe und hybride Zusammenwirken von menschlichen und nicht-menschlichen Akteur:innen im Feld ergeben.

> KI kann dabei sowohl Tool als auch Thema sein: In den letzten Jahren haben beispielsweise intelligente Algorithmen und leistungsstarke Netzwerke es Maschinen wie humanoiden Robotern ermöglicht, (scheinbar) kreativ zu werden. Müssten wir mit den Produktionen der Algorithmen nicht auch unseren modernen Kreativitäts- und Kunstbegriff aktualisieren? (Scorzin 2021, S. 48)

Übertragen auf die *Dimension Didaktik* lassen sich an die Überlegungen der Kunstwissenschaftlerin Pamela Scorzin die Fragen anschließen, inwiefern Kreativitäts- und Kunstbegriffe für kunstpädagogische Bildungsprozesse zu aktualisieren sind, welche gestalterischen und auch vermittelnden Tätigkeiten in Zukunft von Maschinen übernommen werden und wie dies auf das eigene professionsbezogene Rollenverständnis zurückwirkt. Nicht zuletzt die Diskurse um die rasant wachsende Entwicklung und Nutzung von zum Beispiel Dalle-E und Chat-GPT haben aus heutiger Sicht noch einmal deutlich gemacht, dass diese Fragen schneller als erwartet im schulischen und hochschulischen Alltag angekommen sind und nach der Pandemie einmal mehr bewährte Lehr-, Lern- und Prüfungsformate infrage stellen.

Vor diesem Hintergrund fungierte die *KI* in der Lecture-Performance als selbstständig und unabhängig denkende Gesprächspartnerin, die den Schlagabtausch zwischen den weiteren Sprechrollen zusätzlich unterstützend oder konterkarierend befeuerte. Ihr hybrider Charakter wurde dabei gespeist von Zitaten aus kunstpädagogischen Texten, die sich entsprechend kritisch-ablehnend oder kritisch-explorierend mit digitalen Phänomenen auseinandersetzen. Mögliche Rollen algorithmisch arbeitender Maschinen in kunstpädagogischen Bildungsprozessen wurden auf diese Weise gleichzeitig fachlich kontextualisiert und (re-)produziert.

2. Dimension: Die Lecture-Performance als Tagungsbeitrag

Die zuvor beschriebenen Bezüge knüpfen an die Erfahrungen an, die sich während der Zeit des Homeschoolings immer stärker in ein ›neues Normal‹ wandelten. Der Tagungsbeitrag ist eine Suchbewegung, die sich im begleitenden Video dynamisch zwischen einer Weltraumkulisse, fragmentarischen Detailaufnahmen von Klassenzimmern, diversen Berliner Parkansichten, Sackgassen oder COVID-19-Memes aufspannte (siehe Abb. 1–4). Hierbei wurde mit Montagetechniken der Überblendung und des Split Screens (siehe Abb. 4–8) gearbeitet, um die einzelnen Bild-, Text- und Videosequenzen in variierende und sich überlagernde Anordnungen zu bringen.



Abb. 1–4 : Filmstills aus der Video-Sound-Collage der Lecture-Performance Kann KI Kunstunterricht? *von Johanna Tewes, Antje Winkler und Lisa Wolf, 2021. Screenshot: Antje Winkler. Alle Rechte vorbehalten.*

Ein von einer Stimme aus dem Off vorgelesener Tagebucheintrag führt in die Lecture-Performance ein. Er verhandelt die Frage, inwiefern trotz Distanz ein Gefühl der Gemeinschaft für eine Grundschulklasse möglich werden konnte, und welche Anstrengungen nötig waren, um die Kinder im Homeschooling für den (Kunst-)Unterricht zu motivieren. Das bedeutete viel Initiative. Die Erhöhung von Bildschirmzeiten sorgte für Ermüdungserscheinungen. Rat-

losigkeit kam auf, von ›Zoom fatigue‹ war die Rede. Die Lecture setzt sich vielstimmig fort. Die Aufregung der Performerinnen wird von sich überbietenden Erlebnissen getragen, die entweder in der Rolle der Beobachterin oder vom asynchron sprechenden Chor zum Ausdruck kommen. Dadurch wird auf diese Erfahrungen, die aus dieser Zeit der Überlastung und des ›Nicht-Wissens-wie‹ hervorgingen, sowohl auf textueller als auch auf visueller Ebene in der Lecture-Performance referiert. Die sich daraus ergebenden Folgen werden unterschiedlich gelöst: Mal bleiben sie als offene Fragen stehen, mal gibt die KI-Stimme Tipps zur algorithmusgestützten (Selbst-)Optimierung und mal ist es die Denkerin, die die Unsicherheit der Beobachterin für weiterführende Reflexionen nutzt.

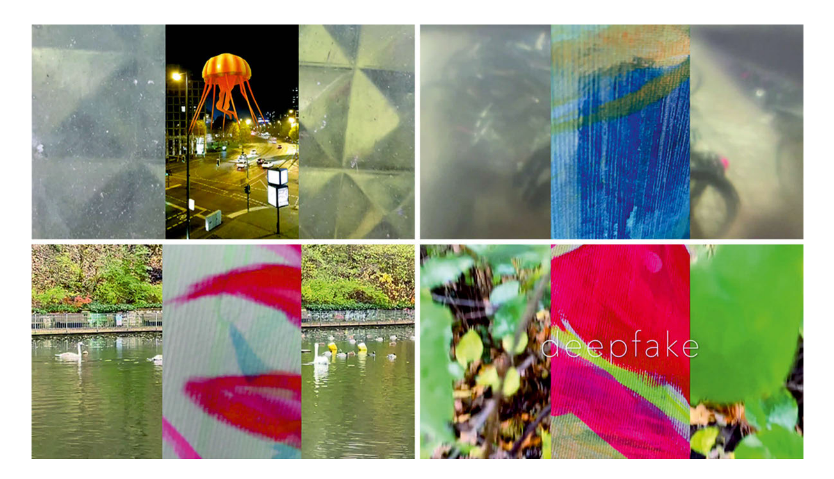


Abb. 5–8: Filmstills aus der Video-Sound-Collage der Lecture-Performance Kann KI Kunstunterricht? *von Johanna Tewes, Antje Winkler und Lisa Wolf, 2021. Screenshot: Antje Winkler. Alle Rechte vorbehalten.*

Dies geschieht beispielsweise mit den technikkritischen Worten von der Kulturwissenschaftlerin Nelly Yaa Pinkrah, die sich gegen die Erzählung richten, dass eine fortschreitende Technologie die Menschheit von ihren Problemen erlösen würde.




Abb. 9-10: Filmstills aus der Video-Sound-Collage der Lecture-Performance Kann KI Kunstunterricht? *von Johanna Tewes, Antje Winkler und Lisa Wolf, 2021. Screenshot: Antje Winkler.*

Im Laufe der Lecture-Performance bilden sich langsam zunehmend scharf gestellte Muster, Wege und Bilder heraus (siehe Abb. 9 und 10). Die Rufe nach Antworten auf die Frage »In welcher Gesellschaft wollen wir leben?« treten deutlich hervor. Jedweden Letztbegründungen oder vermeintlichen Festschreibungsversuchen zum Trotz bohrt sich diese Frage ins Subversive und stört die Routinen des Sehens, Hörens und Fühlens. In einen digitalen Rausch versetzt, manövriert der algorithmische Prozess die performative Odyssee. Zwischen Denkerin 1 und Denkerin 2 entzündet sich ein dialogischer Schlagabtausch, der sich auf Codes, Daten, Datacrime und Fake News bezieht. Das Experimentieren und Hacken systemimmanenter Fehler wird zum Problemlösungsansatz. Auch auf visueller Ebene entfaltet sich ein vielschichtiges Panorama: So lässt sich wiederholt ein kleiner weißer Hund beobachten. Die Szenerie des am Boden schnüffelnden und sich windig bewegenden Tieres wird derweil von einer anderen Filmspur überlagert. Diese lässt Fragmentarisches wie Nahaufnahmen von gefilmten Gemälden erscheinen (siehe Abb. 11–14). Im nächsten Moment durchkreuzt ein orangefarbener Flamingo das Sichtfeld. Ein verstörendes, sich nach vorn bewegendes Unterfangen, das einem bahnbrechenden Auftürmen von pandemiebedingten Erlebnissen, Stimmungen sowie Beobachtungen in Schule und Gesellschaft glich, umschließt Stimmengewirr, Glitch-Effekte, Found Footage, Soundspuren, Aufnahmen von Menschen- und Vogelstimmen im Park, Textfragmente, intonale Überhöhungen, Dehnungen sowie Sprech- und Bildpausen.

Schließlich spannt sich der Bogen zum Kunstunterricht und zur Didaktik: Der Wunsch nach anderen, erweiterten kunstpädagogischen Themen, Ansätzen und Praxen tritt hervor, wobei auch Stimmen von Schüler:innen darüber, wie sie sich den Kunstunterricht der Zukunft vorstellen, zum Ausdruck kom-

men. Diese Erfahrungen sollen Teil einer neuen Denk- und Handlungspraxis werden, die in eine performative Haltung übergeht.



Abb. 11-14: Filmstills aus der Video-Sound-Collage der Lecture-Performance Kann KI Kunstunterricht? *von Johanna Tewes, Antje Winkler und Lisa Wolf, 2021. Screenshot: Antje Winkler. Alle Rechte vorbehalten.*

An die Lecture-Performance als experimentellen, künstlerischen Beitrag schloss sich eine gemeinsame Diskussion mit Teilnehmenden der Tagungssession an. Dabei wurden die angesprochenen Inhalte reflektiert und kontextualisiert. Dies geschah unter anderem mithilfe einer digitalen Pinnwand, die bereits während der Performance durch Eindrücke, Kommentare sowie Gedanken und Assoziationen der Tagungsteilnehmenden befüllt wurde. Daraus ergaben sich eine Vielzahl an möglichen Bezügen und Kontexten, in denen das gemeinsame Ringen um eine Sprache, Metaphern und Theorien die Pandemieerfahrungen als wildes Chaos spürbar und gleichzeitig auch beschreibbar machten.

3. Dimension: Aspekte einer theoretischen Fundierung

Auf dieser Folie folgen nun Gedanken und Reflexionen, die in der Lecture-Performance und auf dem Weg dorthin zusammenfließen. Damit soll ein Beitrag für eine gegenwartsbezogene Kunstpädagogik geleistet werden, der die pandemiebedingten Erfahrungen im Praxisfeld aufgreift und nach einer konsequenten Weiterentwicklung des Faches unter Berücksichtigung gesellschaftlich relevanter Veränderungsprozesse fragt. Denn einerseits erscheinen uns die eingeübten Routinen einer gesicherten Wissens- und Diskursordnung nicht als ausreichend, um die situativ wahrgenommenen Phänomene der COVID-19-Pandemie zu fassen. Andererseits sind unser Denken und Handeln dennoch sozialisationsbedingt durch diverse künstlerische und kunstpädagogische Ansätze geprägt, von denen einige im Folgenden kurz als theoretische Rahmungen vorgestellt werden. Sie sind einerseits Betrachtungsgrundlage und Auswahlkriterium im Rahmen konzeptioneller Überlegungen und können andererseits als Ankerpunkte dienen, um sowohl die künstlerisch-reflexive Arbeitsweise als auch die entstandene Lecture-Performance rückwirkend in einem fachwissenschaftlichen Kontext zu verorten. Eine solche theoretische Rahmung ist notwendig, da die erzielten Erkenntnisse sonst beliebig erscheinen und Gefahr laufen, im Fachdiskurs nicht verstanden zu werden. Gleichzeitig betrachten wir die Lecture-Performance als eigenständige künstlerisch-forschende Arbeit, auf deren Erfahrungsbasis neue Erkenntnisse extrahiert werden können. Uns ging und geht es darum, auf diese Weise – sowohl fachwissenschaftlich informiert als auch mit Hilfe künstlerisch-forschender Strategien – zunächst bestehende fachsystemische Grenzziehungen zu öffnen und ein Feld zu erkunden, das außerhalb bestehender Fach- und Diskursordnungen (vgl. Foucault 2003) liegt. In diesem Sinne verstehen wir den Entwicklungs- und Präsentationsprozess der Performance als einen auf Erfahrung bezogenen Lernprozess mit »Herkunft und Zukunft« (Meyer-Drawe 2012, S. 16). Dieser soll zu einem assoziativ-improvisierten und zugleich situativ erlebten Umgang mit der komplexen Situation und einer damit verbundenen Weiterarbeit an kunstpädagogischer Praxis überleiten. Er erhebt aber nicht den Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Abgeschlossenheit.

4. Dimension: Künstlerisches Denkhandeln als Modus der Erkenntnis

Ein zentrales Merkmal des Tagungsbeitrags war es, mit den an akademischen Standards orientierten Strukturen wissenschaftlich ausgearbeiteter Vorträge spielerisch, aber vor allem anders und neu umzugehen. So dient Sprache in der Lecture-Performance nicht in erster Linie als begrifflich-diskursives Bestimmungsinstrument, um wissenschaftliche Erkenntnisse intersubjektiv nachvollziehbar darzulegen und somit auf bestehende (Be-)Deutungen zurückzugreifen. Vielmehr fungiert sie in Kombination mit weiteren ästhetisch-künstlerischen Mitteln als eine zwischen wissenschaftlicher und künstlerischer Forschung angesiedelte Experimentier-, Artikulations- und Reflexionsform. Das Format der Lecture-Performance wird in diesem Kontext mit der Kulturwissenschaftlerin und Performancekünstlerin Sibylle Peters (2011, S. 14) als ein Szenario »forschenden Lehrens« verstanden, das den Blick nicht nur auf das Ergebnis richtet, sondern damit einhergehend fragt, »wie die Präsentation von Wissen in seine Produktion zurückwirkt, wie die Generation und die Darstellung des Wissens auf performativer Ebene ineinandergreifen«. Diese Perspektive übte auf uns in der gemeinsamen Arbeit einen gewissen Reiz aus, denn sie bot die Möglichkeit, den unsicheren und in ihren Verstrickungen unlösbar erscheinenden Gesamtverhältnissen nicht durch eindeutig (ein-)ordnende Setzungen auf die Spur zu kommen, sondern die mit dieser Situation verbundene Komplexität und Orientierungslosigkeit in einer auf Pluralität und Ambiguität angelegten Beitragsentwicklung selbst zum Thema zu machen.

Ergänzend lässt sich mit dem Philosophen und Medienwissenschaftler Dieter Mersch (2018, S. 27) hinsichtlich der Erkenntnisdimensionen ästhetisch-künstlerischer Wissensproduktion von folgenden Grundannahmen ausgehen:

> Erstens: die ästhetische Dimension des Denkens und ihr Medium fußt nicht auf der Sprache des Diskurses, selbst wenn das Medium des Ästhetischen die Sprache, z.B. die Literatur ist, vielmehr beruht sie auf den beiden Prinzipien der Assoziativität und Komposition. Zweitens evozieren beide im eigentlichen Sinne dort ein ›Wissen‹ bzw. eine Erkenntnis, wo sie kontradiktorisch verfahren, d.h. in Form von Paradoxa, Parallaxen oder Dissoziationen, Brüchen und Zerwürfnissen (katastrophē) usw. artikulieren.

Für den explorativen Charakter der Lecture-Performance war es folglich zentral, dem Impuls zu widerstehen, den in mehreren Phasen des kollaborativen Schreibens, Recherchierens und digital gestützten Experimentierens generierten Fundus an eigenen Annahmen, vermeintlich bedeutsamen Zitaten Dritter, im Netz kursierenden GIFs, Memes sowie selbst produzierten Videosequenzen und Sounds aus der Zeit des Lockdowns in eine eindeutig nachvollziehbare narrative Ordnung zu bringen und anschließend audiovisuell illustrativ zu unterlegen. Es ging vielmehr darum, gerade keinen festen Plan zu verfolgen, sondern mit assoziativen und poetischen Formen des Sprachgebrauchs zu arbeiten und diese durch formal-gestalterische (z.B. Tempo, Überlagerung, Verzerrung) sowie rhetorische Stilmittel (z.B. Synästhesien, Alliterationen, Inversionen, Hyperbeln, Interjektionen, Anaphern oder Assonanzen) darzustellen. Hinzu kamen die unterschiedlichen Sprechrollen als Ausdruck von Vielstimmigkeit. Dazu zählte der asynchrone Chor, der als gemeinschaftlich organisierte Gruppe funktionierte und in Kombination mit assoziativen Verknüpfungen auf visueller Ebene die komplexen Erfahrungen aus der Pandemiezeit – zerhackt in fragmentarische Mikroerfahrungen – dokumentierte. In Form von audiovisuellen Collagen auf der Videoebene sollte der gesprochene Text der Lecture-Performance für das Publikum zugänglich werden, es zur assoziativen Wahrnehmung anregen und einen ästhetischen Prozess des sinnbildenden Pendelns zwischen Gehörtem, Gesehenem und subjektiv Vorgestelltem eröffnen.

Ein in dieser Hinsicht über künstlerische Produktionsweisen erzeugtes »Denken« meint in Rückgriff auf Mersch (2018, S. 35)

> kein Vermögen eines Subjekts; es bildet kein Privileg eines Autors oder einer Autorin, sondern Denken geschieht aus der Art des ›Zusammen-Treffens‹, der ›Zusammenstellung-Stellung‹ (composito) als gleichzeitiger Verbindung und Trennung heterogener Elemente, und es ist umgekehrt die Weise dieser Konfrontation, die uns etwas entdecken lässt und damit zu denken ›gibt‹ […].

Ziel war es, im Anschluss an die Lecture-Performance im Rahmen der Tagung auch mit dem Publikum ins künstlerische Forschen zu kommen, und zwar im Sinne von Erlebnis- und Ergebnisoffenheit. Dass das Publikum in diesem Sinne angeregt wurde, zeigte sich einerseits durch die kommentierenden, assoziierenden und gestalterisch weiterentwickelnden Beiträge auf dem Padlet und mündete zudem in der Gründung einer zumindest temporär aktiven ›System-Hack-Gruppe‹, die sich im Nachgang zur Tagung traf, um weiter auf künst-

lerisch-kreative und theoretisch-reflektierende Weise mit digitalen Tools zu arbeiten.

Gerade in professionsbezogenen Lehrsituationen in Zeiten der COVID-19-Pandemie zeigte sich, dass das Abgeben von Kontrolle, das gemeinsame Erkunden von Ungewissem, noch nicht Greif- und Sagbarem teilweise schwer auszuhalten war und sich als echte Geduldsprobe in einer sonst durchgetakteten und nach klaren Regeln gesteuerten Umgebung darstellte. Vor dem Hintergrund derartiger (ergebnis-)offener Prozesse glich die in der Lecture-Performance unternommene Reise einer Übung im Aushalten von Unabgeschlossenheit und Unklarem. Dies bedeutete für uns gleichzeitig das Risiko, den vertrauten und in seiner Legitimität unbezweifelten Wissenschaftsvortrag zu verlassen und stattdessen einen Beitrag zu entwickeln, der in seinem Aufbau bewusst nicht Kategorisierungen, Letztbegründungen oder vermeintlich objektiv nachvollziehbare Kausalzusammenhänge adressiert, sondern der Art nach machtkritisch funktioniert. Insofern verhandelt die Performance im Gestus der künstlerischen Strategie der Montage auch das öffnende Potenzial der Dekonstruktion und arrangiert wiederholend Momente des Bruchs mit linearen Erzählweisen. Aufgrund des assoziativen Charakters der Lecture-Performance entzog es sich der Kontrolle, ob und inwiefern sich in deren Erleben – »im Auge des Betrachters« – eine Evidenz einstellt oder eben auch nicht (vgl. Peters 2011, S. 14).

Dementsprechend sollte der Tagungsbeitrag durch künstlerisches Denkhandeln als Modus der Erkenntnis irritieren, zum Nachdenken anregen, diverse Stimmen zum Ausdruck bringen, diese überlagern, nebeneinanderstellen und aufeinander beziehen, sodass ein audiovisuelles Gefüge aus unterschiedlichsten, teilweise auch sich widersprechenden oder paradoxen Fragmenten entsteht. Diese Praxis barg die Chance, mit den um den ›Digitalisierungsschub‹ kreisenden Diskursen produktiv umzugehen. Die aus unserer Wahrnehmung heraus immer wieder in Dauerschleife tönenden Narrative von klar definierbaren Grenzen zwischen *analog* versus *digital*, einer durch das Nutzen digitaler Medien hervorgerufenen Vereinsamung oder die Behauptung, dass Kunstunterricht digital gestützt nur unter Ausschluss allen ästhetischen Erlebens stattfinden könne, sollten mit Hilfe künstlerisch-forschender Strategien ›zerhackt‹ werden, um neue oder andere Verknüpfungen im Verständnis der Digitalität und den damit verbundenen Denk- und Handlungslogiken aufzuspüren.

5. Dimension: Assoziieren als vielgestaltige Verbindungsqualität

Praktiken des Assoziierens und der Komposition waren auf mehreren Ebenen bedeutsam für die Entwicklung der Lecture-Performance. Sie bildeten zum einen die Grundlage, auf der wir unseren Materialfundus aufgebaut und in der Beitragsentwicklung arrangiert haben. Zum anderen sollte das daraus entstandene Werk auch für die Rezipierenden assoziativ anregend sein.

Nach dem Kunstpädagogen und Psychoanalytiker Karl-Josef Pazzini (2018, S. 327) lässt sich im Anschluss an das von Freud entwickelte psychoanalytische Verfahren der *Freien Assoziation* das Assoziieren einerseits als eine Tätigkeit beschreiben. Andererseits kann sie

> aber auch ein Prinzip, eine Strukturbeschreibung, unserer Wahrnehmung, des Denkens und Fühlens sein, sowie die nachträgliche Bearbeitung, Auflösung, Analyse eines Textes, Bildes, eines Lebenszusammenhangs, der mittels der freien Assoziation, eigentlich befreienden Assoziation, das Vorgegebene erschüttert, in Schwingung versetzt, damit es etwas anderes preisgibt […].

Das Subjekt in Anbindung und Resonanz mit einem Gegenüber, einem Ding oder einer Sache erfährt die Möglichkeit, sich aus (zu) eng verbundenen Verknüpfungen zu lösen und in eine flexible Beweglichkeit zu kommen. Darin offenbart sich die Chance neuer Selbst- und Welterfahrung. Die Lust am Tun im Sinne eines assoziativ forschend und gestaltend »zum-Wissen-kommenden« Begehrens und Genießens, wie es die Kunstpädagogin Eva Sturm (vgl. 1996, S. 179) beschrieben hat, kann in diesem Kontext gelesen werden und verweist unmittelbar auf – für uns – sinnstiftende und reflexive Variationen der Selbstwerdung beziehungsweise Selbstermächtigung.

So haben Sabisch und Zahn (2018, S. 7) bereits vor der COVID-19-Pandemie mit Blick auf die Rezeption von Bildern im Plural und einer damit verbundenen Erkenntnisgenerierung darauf hingewiesen, dass Lehrkonzepte, die auf einer engen »Koppelung von christlich tradierten Bildsystemen, die als Bild-Erzählung fungierten und nach und nach zur Norm der Rezeption eines Bilderplurals avancierten«, nicht ausreichend sind, um den durch Digitalisierungsprozesse bedingten Praktiken der Bilderproduktion, ihrer Medialität, Materialität und Wirkung gerecht zu werden (vgl. a.a.O., S. 7f.). Sie schlagen deshalb vor, dem »bisherigen Primat der narrativen Verkettung und Ordnung die assoziativen Verknüpfungen an die Seite« zu stellen (a.a.O., S. 8). Dieser Zugang

erlaubt es dem Subjekt, sich in flüchtigen Prozessen des »An- und Verknüpfens wie auch des Ablösens und Trennens« zwischen Bildern zu verorten (ebd.). Hierbei wird eine Vielzahl an Assoziationen ermöglicht, die auch Unbestimmtes, Potenzielles, Unbewusstes und Nichtiges zulassen (vgl. ebd.). Dadurch erfahren die machtvollen Praxen der Reproduktion gesellschaftlich anerkannter und über Institutionen wie Schulen und Hochschulen tradierten »Verbindungen zwischen sinnlichen und sinnhaften Phänomenen« (a.a.O., S. 11) eine Erweiterung, durch die mehr oder anders gelagerte biografische und kulturelle Ordnungs- und Sinnbildungsprozesse stattfinden können.

Während der Pandemie hat sich durch die Ad-hoc-Distanzierung und Ad-hoc-Digitalisierung eine Art Instabilität der bisher geltenden, institutionell gegebenen Regeln und Abläufe gezeigt, die dazu führte, dass notwendigerweise neue Wege des Kunst-Unterrichtens, der didaktischen Vermittlung und Kommunikation, der sozialen Begegnung mit den Lernenden und Lehrenden gesucht wurden. Mit Bezug auf die Konzeption einer Fachdidaktik, die diese Entwicklungen berücksichtigt, lässt sich einmal mehr fragen, ob das, was durch die Pandemieerfahrungen außer Kontrolle geraten war, schnellstmöglich wieder eingefangen werden muss oder ob nicht gerade das Risiko des Unkontrollierten, frei Assoziierenden und noch neu zu Erprobenden als gängige oder gar obligate Methode stärker in das kunstpädagogische Alltagsgeschäft überführt werden sollte.

Der Medienwissenschaftler Yener Bayramoğlu und die Politikwissenschaftlerin und Pädagogin María do Castro Varela haben mit ihrer *Theorie der Fragilität* einen Vorschlag gemacht, um die postpandemischen Erfahrungen beschreib- und verhandelbar zu machen. Ausgehend vom *Serendipity*-Prinzip kann es überaus lohnenswert sein, Ideenfindung und Erkenntnisgewinnung zunächst in offenen und ungerahmten Forschungs- und Gesprächs-Settings zu arrangieren und sich »zick-zack-förmig durch Texte, Theorien, Bilder, Filme und Poesie [zu, Anm. der Autorinnen] bewegen und dabei unser Denken von zuvor Nicht-Gedachtem kontaminieren zu lassen« (Bayramoğlu und Castro Varela 2021, S. 15).

Zusammenführende Diskussion

Von einem kunstpädagogischen Erkenntnisinteresse motiviert, konnte die Entwicklung einer künstlerisch-ästhetischen Arbeit als Tagungsbeitrag kreative Strategien veranschaulichen, mit deren Zuhilfenahme ein weiterführender

und motivierender Umgang mit Unsicherheiten und Widersprüchen post-pandemischer Erfahrungen möglich werden sollte. Der pandemische Zustand wirkte einerseits als Brennglas, durch das bereits bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten sichtbar wurden. Andererseits verweist er auf ein starkes Potenzial zur Veränderung. Indem die vermeintliche Normalität – auch in Bezug auf das bestehende Schulsystem – ausgebremst wurde, kam es zu einem erzwungenen Zeitkorridor, der es ermöglichte, sich im alltäglichen Denken und Handeln kritisch zu reflektieren. Dies verstärkte die Annahme, dass Vorstellungen von Schule als in sich abgeschlossenes, unveränderbares System hinfällig sind.

So wurden in und durch die COVID-19-Pandemie systemische Schieflagen offengelegt, die sich beispielsweise auf unzureichend ausgebaute digitale Netzwerke beziehen lassen. Auch wurde ersichtlich, dass die mit der Digitalisierung verbundenen kulturellen und kunstbezogenen Entwicklungen fortwährend in kunstdidaktischen Konzepten Berücksichtigung finden sollten.

Die unausweichliche Notwendigkeit, Kommunikations-, Arbeits- und Lehr-/Lernsettings ausschließlich über digitale Technologien stattfinden zu lassen, hat die von Stalder (2016) als »Kultur der Digitalität« beschriebenen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse in Bezug auf Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität auch für Bildungsinstitutionen sichtbarer gemacht und gleichzeitig flächendeckender vorangetrieben.

So konnte auch innerhalb der 5D-Tagung in einem Realexperiment nachverfolgt werden, wie die bewährten und ritualisierten Strukturen wie auch die bereits vorhandenen Technologien an Schule und Hochschule neu justiert und (um-)gestaltet werden mussten, weil sie in ihrer bestehenden Form für die neue Situation immer weniger zu passen schienen. Gleichzeitig wurden Videokonferenzen zu Zwischenräumen, in denen die Grenzen von Arbeitsplatz und heimischem Umfeld an Unschärfe gewannen, während in den sozialen Medien Informationen über den Status Quo ausgetauscht und somit Wissen und Bedeutung für den Umgang mit der Situation produziert wurde (vgl. a.a.O., S. 38). Die Relevanz gemeinschaftlicher Verständigungs- und Aushandlungsprozesse angesichts »einer nicht zu überblickenden Masse von instabilen und bedeutungsoffenen Bezugspunkten« wurde hier ebenso stark erlebbar wie die damit einhergehende individuelle und kollektive Praxis des Auswählens und Zusammenführens als grundlegende Praktiken »der Bedeutungsproduktion und Selbstkonstitution« (a.a.O., S. 13).

Was aber zeigt sich konkret mittels interdisziplinärer künstlerischer Praktiken, die eben nicht linear funktionieren und stattdessen in einem mul-

tiperspektivischen und dynamischen Modus des performativen Verquickens von Bild-, Sound-, Remix- und Textfragmenten stattfinden? Diese Praxis steht im Kontrast zu engführenden und ausschließenden Narrativen der Moderne, die in ihrer verkörperten Form konvergieren, mit zum Beispiel in Schule und Studium erworbenen Wissensbeständen, Handlungspraktiken und Privilegien: Die Philosophie der Moderne, so die Diagnose der Philosophin Juliane Rebentisch (2021) in Rückgriff auf Rüdiger Bubner, argumentiert mit einem Wahrheitsbegriff, der Wissen generiert im Modus von linearen Letztbegründungen und Kategorisierungen. Dabei wird der Gegenstand wahrheitsästhetisch verstanden, fremdbestimmt, mit dem Effekt, dass »sie [die Wahrheitsästhetik, Anm. der Autorinnen] ihm am Ende selbst fremd [bleibt, Anm. der Autorinnen]« (a.a.O., S. 41). Daraus ergibt sich einerseits die Problematik, dass das Verständnis und der Umgang mit Kunst eingeschränkt werden. So kann einer solchen Distanznahme oder paradigmatischen Trennung der Verlust von Zugängen zu »genuin ästhetischen Qualitäten« (a.a.O., S. 44) der jeweiligen Kunst innewohnen. Auf der anderen Seite agiert Kunst potenziell grenzüberschreitend: Entgrenzung ereignet sich sowohl in Phasen der Interpretation und Rezeption als auch der Produktion beziehungsweise Konzeption (vgl. Winkler 2022). Besonders die weit über die Kunst hinausreichenden gesellschaftlichen Fragilitäten und instabilen Bedeutungen sollten daher Anlass dazu geben, kunstpädagogische Lehr-/Lernpraktiken so auszurichten, dass sie für ein Leben in einer für alle ungewissen Zukunft vorbereiten und diese Zukunft gleichzeitig als offen und gestaltbar begreifen und konzeptualisieren. Dieses Vorhaben mag zunächst als eine dauerhafte und mit zahllosen Fallstricken und Dilemmata behaftete Überforderung anmuten. Dennoch haben wir im Zuge unserer Lecture-Performance wie auch darüber hinaus die Erfahrung gemacht, dass eine Orientierung an zeitgenössischen künstlerischen Praxen und Theorien aufgrund ihrer Agilität und Offenheit hilfreich war, um experimentierend, gestaltend und entwickelnd mit der pandemiebedingten Extremsituation umzugehen und in offenen und unsicheren Rahmungen ein Handeln auf Probe zu etablieren. Insofern entspricht die Lecture-Performance einer erfahrungsbasierten, zeitgenössischen Auseinandersetzung mit Gegenwart und verweist aufgrund der entgrenzten Arbeits- und Gestaltungsweisen auf eine unmittelbare, zu eigen machende Begegnung mit realen Begebenheiten. In dieser Hinsicht heißt es: fragend, tastend, lüftend, ruckelnd, schnüffelnd, kriechend, rollend, leckend, schmeckend, wahrnehmend, sehend, kontrastierend, verwebend, verschiebend, verwirrend, praktizierend, analysierend, verstehend voranzuschreiten.

Literatur

Bayramoğlu, Y. & Castro Varela, M. (2021). *Post/pandemisches Leben: Eine neue Theorie der Fragilität.* Bielefeld: transcript.

Böhmer, J. & Tewes, J. (2021). COVID-19 als Chance für mehr zeitgemäße Bildung in der Unterrichts- und Schulentwicklung? Überlegungen zum Selbstverständnis von Lehrkräften im Wandel. In: T. Knaus, T. Junge, Thorsten & O. Merz (Hg.), *Lehren aus der Lehre in Zeiten von Corona. Mediendidaktische Impulse für Schulen und Hochschulen* (S. 191–204). München: kopaed.

Foucault, M. (2003). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuchverlag.

Kunstforum International (2021). *Kann KI Kunst? AI ART: Neue Positionen und technisierte Ästhetiken*. Bd. 278. Roßdorf: TZ-Verlag.

Mersch, D. (2018). Visuelles Denken. Konjunktionale versus propositionale Assoziierung. In A. Sabisch & M. Zahn (Hg.), *Visuelle Assoziationen. Bildkonstellationen und Denkbewegungen in Kunst, Philosophie und Wissenschaft* (S. 23–43). Hamburg: Textem.

Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens.* Paderborn: Wilhelm Fink.

Pazzini, K.-J. (2018). Assoziationen. Weisen von Bindung und Lockerung. In A. Sabisch & M. Zahn (Hg.), *Visuelle Assoziationen. Bildkonstellationen und Denkbewegungen in Kunst, Philosophie und Wissenschaft* (S. 327–343). Hamburg: Textem.

Peters, S. (2011). *Der Vortrag als Performance.* Bielefeld: transcript.

Rebentisch, J. (2021). *Theorien der Gegenwartskunst*. 5., unveränderte Auflage, Hamburg: Junius Verlag.

Sabisch, A. & Zahn, M. (2018). *Visuelle Assoziationen. Zur Einleitung.* In dies. (Hg.), *Visuelle Assoziationen. Bildkonstellationen und Denkbewegungen in Kunst, Philosophie und Wissenschaft* (S. 7–16). Hamburg: Textem.

Scorzin, P. C. (2021). Kann KI Kunst? AI ART: Neue Positionen, technisierte Ästhetiken von Mensch und Maschine. *Kunstforum International* (278), S. 48.

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität.* Berlin: Suhrkamp.

Sturm, E. (1996). *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst.* Berlin: Reimer.

Winkler, A. (2022). Das politische Potenzial postdigitaler Kunst transformieren. Schauplätze eröffnen. In A. Sabisch, T. Meyer & H. Lüber (Hg.), *Kunstpädagogische Positionen* (56). Hamburg: Universitätsdruckerei.

Kollektive Selbst-Versuche, Beobachtungen und Reflexionen im ›Digitalatelier‹

Toni Möri

Abstract: *Der Tagungsbeitrag aus der Dimensionsgruppe Distanz – von Raumerfahrungen und Wahrnehmungsverschiebungen zielte auf die hybride Verschmelzung eines künstlerischen Gestaltungsprozesses mit der Videokonferenzsoftware Zoom. Das als ›Digitalatelier‹ bezeichnete Workshopformat lud im ersten Teil zum Experimentieren mit den Möglichkeiten und Grenzen von Zoom ein: Mit, hinter und vor der Kamera – in, um, neben, zwischen und hinter den Kacheln – interaktiv oder allein wurde dabei analoges und digitales Gestalten kombiniert. Die Versuche mündeten in eine Diskussion mit den Teilnehmenden über die individuellen und geteilten Wahrnehmungen des Erlebten. Der folgende Bericht verarbeitet Überlegungen, Erfahrungen und Beobachtungen des Workshopleiters Toni Möri und der Teilnehmenden zu einer persönlichen Reflexion des Tagungsbeitrags.*

Vorüberlegungen und Beobachtungen

Der künstlerisch-explorative Beitrag zur Arbeitstagung *Auf der Suche nach der fünften Dimension* sollte in Form einer laborartigen Versuchsanordnung ermöglichen, den Blick für die Spezifik ästhetischer Wahrnehmungsprozesse im Mix der Medien zu schärfen und kritisch zu befragen. Die Mitglieder der Dimensionsgruppe *Distanz* (Oliver Brunko, Barbara Fässler und Toni Möri) und Teilnehmende an dem als ›Digitalatelier‹ bezeichneten Workshop haben sich gemeinsam in eine Suchbewegung begeben, um die Selbstwahrnehmung in digital vermittelten Gestaltungsprozessen erfahrbar zu machen. Im Spiel, im Experiment und im material- und prozessorientierten Dialog in einer Zoom-Videokonferenz haben wir versucht, den Strukturen und Anordnungen im medialen Dazwischen vor und hinter der Kamera auf die Spur zu kommen.

Wie jede Versuchsanordnung basiert auch das Setting des Digitalateliers auf individuellen Vorannahmen und initialen Beobachtungen. Im Folgenden möchte ich daher meine persönlichen Wahrnehmungen eines ›analog-digitalen Kontinuums‹, die die Workshopkonzeption beeinflusst haben, zunächst in Wort und Bild (siehe Abb. 1) skizzieren. Daran anschließend werde ich einen Einblick in den Ablauf des Workshops vermitteln, um daraufhin die Wahrnehmungen der Beteiligten darzustellen und meine persönlichen Schlussfolgerungen aus dem Workshop zu einem vorläufigen Fazit zusammenfassen.

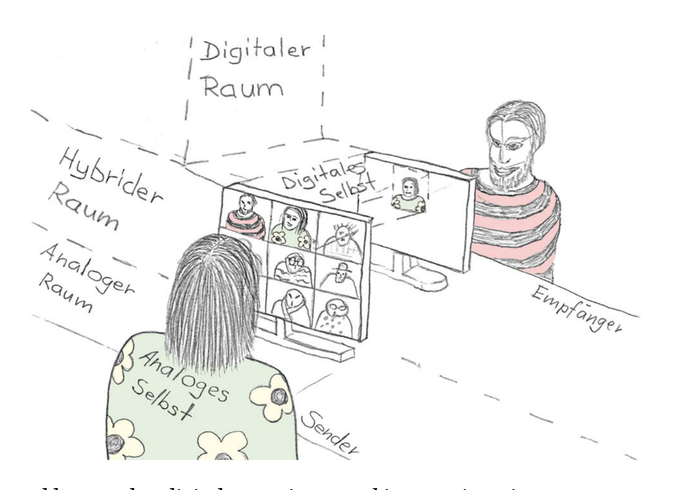


Abb. 1: Analog-digitales Kontinuum. Skizze: Toni Möri.

Auf der einen Seite des analog-digitalen Kontinuums steht das analoge Selbst in einem physischen Raum mit seinen analogen Materialien. Wenn von der analogen Ausgangsebene, sozusagen aus der Perspektive beziehungsweise Rolle des:der *Sender:in*, auf die Kachel geblickt wird, begegnet das Auge dem digitalen Selbst. Die Kamera im analogen Raum dieser sendenden Person bildet den Übergang in den digitalen Raum. Der:die *Empfänger:in* an einem anderen physischen Standort blickt gleichzeitig auf eine digitale Kachel innerhalb eines Bildschirmes, welcher wiederum als Gesamtes mit dem Bildschirm der sendenden Person einen digitalen Raum bildet. Anders als bei der Kommunikation via Telefon oder Mail entsteht im Format der Videokonferenz eine Art virtuell geteilter Raum, in dem die teilnehmenden Personen, repräsentiert

durch das Bild in ihrer ›Zoom-Kachel‹, mit ihrem jeweiligen *digitalen Selbst* in Erscheinung treten und sich begegnen können. Vor den Bildschirmen können zusätzlich analoge beziehungsweise physische Artefakte, auf den Bildschirmen digitale beziehungsweise virtuelle Artefakte entstehen, welche den digitalen beziehungsweise hybriden Raum anreichern.

Einblicke

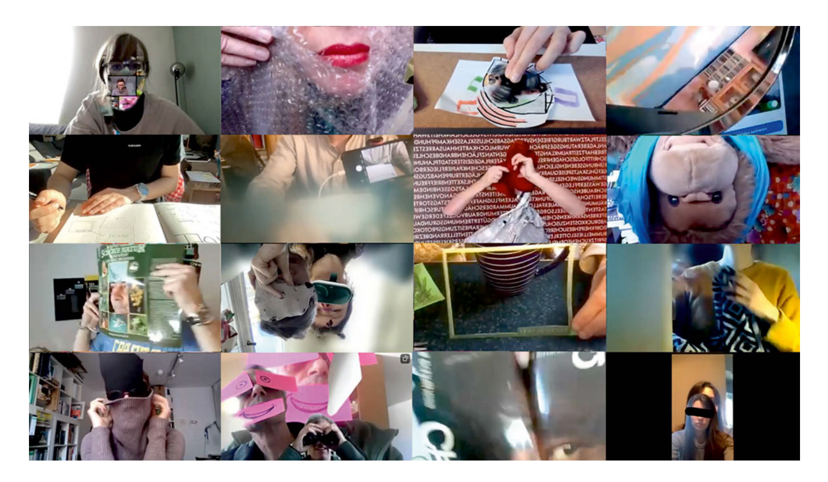


Abb. 2: Experimentieren mit den Gestaltungsmöglichkeiten in Zoom. Screenshot: Toni Möri.

Ausgehend von den oben genannten Beobachtungen wurde das im Folgenden dargestellte Workshopsetting entwickelt. Das Ziel war es, gemeinsam mit den Workshopteilnehmenden innerhalb und über dieses im Zuge der COVID-19-Pandemie alltäglich gewordene Kontinuum in einen spielerischen Dialog zu treten, es auszureizen und die Komfortzone der rahmenden Kacheln plastisch, performativ und kollektiv zu verlassen.

Nach einer ausführlichen Vorstellungsrunde wird die Aufmerksamkeit zunächst auf die Horizontale und ihre Verrückbarkeit gelenkt. Kleine gestalterische Impulse manipulieren die Weitwinkelkamera im Computer. Die Kamera ist in den meisten Fällen fixiert, verbunden mit dem Gerät, einer (Bild-)Fläche, in der sich die Teilnehmenden selbst erkennen. Der Bezug zwischen Bild-

schirm und Kamera lässt sich verändern, zum Beispiel indem der Bildschirm gedreht, ein zweites Gerät dazugeschaltet oder bestimmte von Zoom oder der Kamera bereitgestellte Filterfunktionen aktiviert werden.

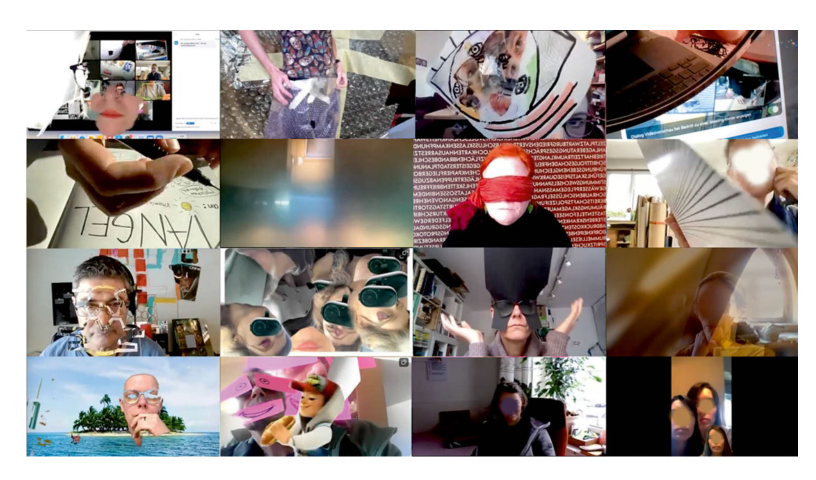


Abb. 3: Experimentieren mit den Gestaltungsmöglichkeiten in Zoom. Screenshot: Toni Möri.

In der Videokonferenz werden die individuellen gestalterischen Prozesse live gestreamt. Ein offen formulierter Auftrag fordert die Teilnehmenden zu immer mutigeren persönlichen Gestaltungshandlungen heraus (siehe Abb. 2 und 3). Er bietet die Gelegenheit, Erfahrungen im Experimentieren mit dem Videokonferenztool und dessen Ausdrucksweisen spielerisch zu erweitern:

> Installiere deine Kamera so, dass deine Arbeitsfläche sichtbar ist, zum Beispiel eine Wand, an der du Blätter aufhängst und vor der du agierst, oder die Arbeitsfläche auf deinem Tisch. Experimentiere mit den Kacheln und deinen Kachelnachbar:innen. Benutze Tablet, Smartphone oder Notebook. Arbeite nun 45 Minuten gestalterisch mit Material, Licht, Raum und der Kamera. Lasse während des gestalterischen Prozesses deine Gedanken zum aktuellen digitalen Übertragungsformat kreisen. Was müsste mit diesem Tool zukünftig kunstpädagogisch möglich sein? Hänge deine Arbeiten an die Wand oder lege sie auf den Arbeitstisch vor der Kamera.

Die Hälfte der Teilnehmenden arbeitet daraufhin analog direkt vor der Kamera. Diese ist dabei auf den Körper, den Tisch, den Boden oder auf die Rückwand gerichtet. Die andere Hälfte der Gruppe arbeitet vorwiegend digital. Zu Beginn erproben viele die verschiedenen Funktionen und Filter, die in Zoom bereitstehen. Ein spielerischer Akzent entsteht durch die unterschiedliche Fokussierung zwischen der Figur und dem virtuellen Hintergrund und deren Abgrenzung von der Kamera. Einige experimentieren mit analogen Gesichtsergänzungen in Papierform, andere mit digitalen Samplings ihres Selbstporträts. Zum Einsatz kommen unter anderem Textilien und weitere Materialien, mit denen zum Beispiel das Gesicht verhüllt beziehungsweise verdeckt wird, Mal- und Zeichenstifte sowie großformatig bemalte oder collagierte Leinwände. Eingespielte Musik und selbst der Glockenschlag der alten Wanduhr werden rhythmisierend wahrgenommen. Die individuellen Handlungen der Teilnehmenden werden erkennbar durch die Aktivitäten in den benachbarten Zoom-Fenstern beeinflusst, teils abgelenkt, teils inspiriert.

Reflexionen

Nach der langen Phase individueller praktischer Erprobungen tauschten wir uns im Plenum ausführlich über unsere Erfahrungen und Wahrnehmungen aus. Eine kontroverse Diskussion entfachte sich im Anschluss an die experimentellen Versuche entlang der unterschiedlichen Wahrnehmungen der Präsenz, die in der Videokonferenz erlebt wurde. Nachfolgend werde ich die in dieser zweiten Phase des Workshops geäußerten Beobachtungen und analytischen Annäherungen blitzlichtartig aufführen. Anhand der teils im Wortlaut, teils paraphrasierend zusammengestellten Äußerungen soll die Folge ständig wechselnder, sowohl geteilter als auch widersprüchlicher Eindrücke und Bilder, die unsere kollaborative Erfahrung und Diskussion genährt haben, anschaulich gemacht werden.

Einige Teilnehmende erlebten das gestalterische Setting als eine Interaktion ohne gegenseitigen sozialen oder künstlerischen Kontakt beziehungsweise visuelle Einflussnahme. Ein Teilnehmender nahm die Kacheln ganz konkret als eine Art Spiegel ohne emotionalen Blickkontakt wahr. Er beschrieb diesen Zustand als ein »ineinander geschobenes Verhältnis«, ein »System unterschiedlicher Frequenzen, die durcheinanderstrahlen«. Mehrere Teilnehmende teilten dagegen die Wahrnehmung, dass zwar unbestritten jede Person »in ihrer Kachel sitze«, sich aber trotzdem vereinzelt ephemere Zustände von Berührun-

gen einstellten: Obwohl die Konzentration auf dem eigenen Experiment lag, wurde in diesen Momenten ein geteiltes Gefühl spürbar, aus dem ein parallelisiertes Tun resultierte.

Das Einspielen von Musik während der praktischen Versuche empfanden viele als eine Bereicherung. Die Geräusche und Klänge lockten eine Zuhörerin aus ihrer versunkenen Welt. Eine Teilnehmerin erzählte, dass sie erst durch die Musik plötzlich darauf aufmerksam gemacht wurde, dass da eigentlich sehr viel mehr noch geschehe »in diesem digitalen Raum« als bei ihr zuhause in ihrem kleinen Zimmer. Eine andere Teilnehmerin berichtete, dass sie mit zusätzlich eingespielter Musik versucht habe, gezielt eine Interaktion unter den Teilnehmenden zu provozieren. Auch das Gefühl einer gewissen Konditionierung durch die Musik kam in der Reflexionsrunde zum Ausdruck: Sobald die Musik aufgehört hatte zu spielen, blickten einige erwartungsvoll in die Runde, so als sei das Verstummen der Musik automatisch das Signal zum Phasenwechsel.

Die gestalterischen Versuche wurden in der Gruppe insgesamt als eine Art gemeinsame performative Untersuchung wahrgenommen. Die Konzentration galt dabei zunächst dem eigenen Experiment mit einem intensiven Fokus auf sich selbst, das eigene Empfinden und Erleben. Mit der Zeit verlagerte sich das Interesse auf die Erfahrungen und Entwicklungen der anderen Teilnehmenden. Einige Teilnehmende nutzten aber auch bewusst das Abschottungspotential der Videokonferenz. Sie verblieben ganz in der individuellen Auseinandersetzung und widmeten sich der praktischen (Selbst-)Reflexion im Medium. Dabei kamen Materialien wie zum Beispiel eine Lupe oder ein Spiegel zum Einsatz, wodurch Eindrücke von Licht, Bewegung und Reflexion die Zoom-Kacheln belebten und durch zoomimmanente Möglichkeiten der Überlagerung und Montage gezielt kompositorisch genutzt wurden.

An Überblendungseffekten, die durch die Kombination mit verschiedenen mobilen Endgeräten hergestellt wurden, machte eine Teilnehmende eine sowohl materielle als auch virtuelle »Hyperpräsenz von Digitalität« fest, die in einem deutlichen Kontrast zu Körper und Performance erlebt wurde.

Die Tatsache, dass alle parallel arbeiteten, wurde von zahlreichen Teilnehmenden als entlastend und beruhigend empfunden. Die Möglichkeit, sich in der Videokonferenz in Echtzeit gegenseitig beim Experimentieren zu beobachten, wurde dagegen ambivalent wahrgenommen: Einerseits beförderte sie den experimentellen und spielerischen Umgang mit der Bildschirmkamera und zum Teil weiteren Kameras. Andererseits war damit teilweise auch der Eindruck eines permanenten ›Observiertwerdens‹ verbunden. Mehrere Teil-

nehmende zeigten sich aber auch positiv überrascht über den gegenseitigen Vertrauensvorschuss im Workshop. Ohne sich persönlich zu kennen, wurde frei experimentiert und mit wenig Hemmungen gespielt. Deutlich wurde, dass der Faktor Zeit hierbei eine bedeutende Rolle zukam: Nur durch die großzügig bemessene Zeit von 45 Minuten für die gestalterischen Versuche konnte sich ein interaktives experimentelles Vorgehen überhaupt erst in Gang setzen.

Die räumliche Verortung der Teilnehmenden durch die Anordnung der Kacheln in der Zoom-Galerieansicht wurde als zufällig beziehungsweise durch das Programm vorgegeben wahrgenommen. Aus diesem Grund empfanden es einige Teilnehmende als schwierig, spontan beziehungsweise gezielt mit dem:der ›Nachbar:in‹ zu interagieren.

Ein wichtiges übergeordnetes Diskussionsthema war, welche kunstpädagogischen Formate sich aufbauend auf den Experimenten im Workshop entwickeln ließen. Dabei stellte sich insbesondere die Frage, inwiefern gezielt etwas Gemeinsames entstehen könnte beziehungsweise sollte oder ob dies – wie im Workshop – zugunsten eines freien Experimentierens bewusst offengehalten werden sollte. Ein großer Teil der Teilnehmenden betonte in diesem Zusammenhang die Bedeutung und die Potentiale für ein kollaboratives kunstpädagogisches Handeln: Videokonferenzgestützte Formate wie das Digitalatelier befördern demnach einen – wie auch immer gearteten – Austausch mit einem – wie auch immer gearteten – Gegenüber (einem Werk, einem Menschen, einer Handlung oder einer Spur) auf besonders eindrucksvolle Weise.

Während das Agieren im Rahmen einer Videokonferenz die gegenseitigen Beobachtungsmöglichkeiten offenbar begünstigte, wurden die gestalterischen Handlungsvarianten insgesamt doch als durch das mediale Setting begrenzt wahrgenommen. Die Frage, wie der Workshop in Präsenz abgelaufen und erlebt worden wäre, blieb trotz intensiver Diskussionen in der Abschlussrunde unbeantwortet.

Raumerfahrungen und Wahrnehmungsverschiebungen im Digitalatelier – ein vorläufiges Fazit

Im Digitalatelier waren Menschen beteiligt, die zwar physisch nicht im gleichen Raum waren, sich aber trotzdem gegenseitig wahrgenommen haben. Kurze Blicke, ein Spähen in einen fremden Schaffensbereich wurden als

äußerst anregend, ja befreiend, empfunden. Bildnerische Prozesse im Videokonferenzformat sind aus kunstpädagogischer Perspektive von großem Interesse. Durch die gegenseitige Sichtbarkeit entstehen nicht nur wechselseitige Einflüsse, individuelle Bewegungen und Entwicklungen. Die Ästhetik von Wahrnehmungsverschiebungen und Raumerfahrungen betrifft vielmehr den Kern künstlerischer Weltzugänge.

In Bezug auf die zentralen Fragen der Arbeitsgruppe *Distanz* hat sich im Workshop die Ahnung bestätigt, dass das analoge Handeln grundsätzlich als Nähe bildend wahrgenommen wird, während das digitale Abbild des Selbst und dessen Repräsentation im digitalen Raum mit Distanzierung verbunden werden. Durch die Interaktion der Teilnehmenden – untereinander und mit dem Medium – entstehen aber darüber hinaus ungeklärte, nicht vorhersehbare Wirkungen auf das skizzierte analog-digitale Kontinuum. Die eingangs beschriebenen Mitspieler:innen und Perspektiven innerhalb des Kontinuums haben sich im Workshopformat daher als vielfältiger und dynamischer herausgestellt als ursprünglich angenommen.

Die distanzierte Wahrnehmung in digitalen Settings kann auch Chance und Schutz bieten und die Angst vor einer zu starken, unvermittelten emotionalen und kompromittierenden Entblößung mindern. Sie kann die Bereitschaft erhöhen, sich – im digitalen Modus von ›Nähe auf Distanz‹ – agilen, experimentellen Lehr-Lernsettings auszusetzen und sich zum Beispiel auf performative, improvisatorische beziehungsweise grundsätzlich experimentelle Ansätze einzulassen. Mögliche Empfindungen von Nähe auf Distanz stehen jedoch in einem spannungsvollen Verhältnis zu einer potenziellen Überforderung, mit denen Teilnehmende in einer Videokonferenz konfrontiert sein können: Vielfältige Eindrücke, Wahrnehmungen und Wahrnehmungslücken müssen verarbeitet, sich zum Teil widerstrebende Bedürfnisse, vom Beobachten bis zum Selbstgestalten, wollen sinnstiftend vereinbart werden. Künstlerisches Handeln und reflexives Beobachten treten somit in ein spezifisches, gleichermaßen produktives wie produktiv zu befragendes Wechselverhältnis. Insbesondere die Möglichkeit der mehrfachen Selbstwahrnehmung – als analoges Selbst, als digitales Selbst, jeweils im Verhältnis zu anderen – birgt hierbei kunstpädagogisch relevante Potentiale von Videokonferenzen, die es weiter auszuloten gilt.

Virtuelle Atelierpraxis an der Schnittstelle zwischen Schule und Universität

Überlegungen zu Herausforderungen, Leerstellen und Unsicherheiten in einer zeitbewussten Ausbildungspraxis für zukünftige Kunstlehrer:innen

Christin Lübke/Paulina Kaping

Abstract: *Ende 2021, also inmitten der COVID-19-Pandemie, haben wir, eine Kunstlehrerin am Gymnasium Radeberg und eine Kunstdidaktikerin an der Technischen Universität Dresden, versucht, die Konsequenzen und Begleiterscheinungen von Ad-hoc-Distanzierung und Ad-hoc-Digitalisierung in kunstpädagogischen Kontexten in einem gemeinsam entwickelten Praxissetting zwischen Schule und Hochschule zu untersuchen. Unser Ziel war es, so konkret wie möglich an genau den fachpraktischen Gegenstandsbereichen zu arbeiten, die unser alltägliches berufliches Handeln formen und fundieren: die Konzeption, Durchführung, Reflexion und Evaluation künstlerischer Vermittlungsprozesse mit Schüler:innen im Kunstunterricht einerseits und mit Studierenden in der Lehramtsausbildung andererseits. Der vorliegende Artikel beschreibt das Projekt und schlussfolgert auf Herausforderungen, Leerstellen und Unsicherheiten in einer zeitbewussten Ausbildung zukünftiger Kunstlehrer:innen.*

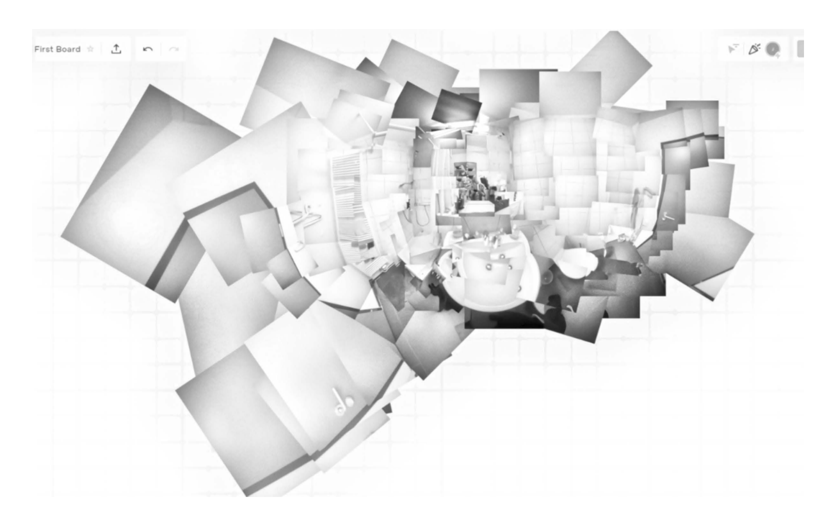


Abb. 1: Screenshot des Miro-Boards, auf dem die Studierenden ihre künstlerischen Experimente dokumentiert haben. Screenshot: Christin Lübke, Paulina Kaping.

Hinführung

In gemeinsamer Wahrnehmung des schulischen und universitären Lehrbetriebs in der COVID-19-Pandemie hatten wir – zwei Akteurinnen, die sich immer wieder an den Schnittstellen universitärer und schulischer Praxis begegnen[1] – Interesse daran, mit Studierenden künstlerische Vermittlungssituationen zu gestalten, die sich den Herausforderungen der Distanzlehre produktiv widmen. Künstlerische Praxis und fachdidaktische Reflexion wurden dementsprechend an einer Gegenwart gerieben, die von sehr vielen unterschiedlichen Raum- und Zeitkonstellationen geprägt war. Diese wahrgenommenen Verschiebungen und Aussetzungen in der Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation von Kunstunterricht korrespondieren mit umfangreichen Theoriezuführungen, die bereits vor der Pandemie in der human-, bildungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung, so auch im kunstpädagogischen Fachdiskurs, gründlich bearbeitet wurden. Unter dem

1 Paulina Kaping unterrichtet Kunst, Ethik und Englisch am Humboldt-Gymnasium in Radeberg (Sachsen). Christin Lübke lehrt mit fachdidaktischem Schwerpunkt in der ersten Ausbildungsphase angehender Kunstlehrer:innen an der TU Dresden.

Fragehorizont des Postdigitalen (vgl. Klein 2019) und einer Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) werden die Veränderung und Erweiterung der Künste unter Bedingungen digitaler Technologien sowie die veränderten Zugänge und Vermittlungswege zu und von Kunst beschrieben und diskutiert (vgl. Ackermann und Egger 2021), denn:

> Unsere Kultur und Gesellschaft sind in einem umfassenden Sinne durch Digitalität geprägt. Mit der breit etablierten digitalen Infrastruktur schwindet nicht nur die Faszination für die Technologie, sondern digitale Praktiken und Konventionen sind in den Mainstream übergegangen und haben sich im Alltag etabliert. (Unterberg und Jörissen 2021, S. 29)

Das nachfolgend vorgestellte Setup sollte sich produktiv zu diesen Dynamiken verhalten, erfuhr jedoch im Zuge pandemischer Verdichtungen durchaus drastische Veränderungen. Im Dezember 2021 waren die Inzidenzen von COVID-19-Infektionen erneut sehr hoch; universitäre Ausbildung und schulischer Kunstunterricht konnte daher lediglich unter erheblichen Einschränkungen stattfinden. Digitale Lehr- und Lernformate wurden unter diesen voraussetzungsreichen Umständen weiterhin beziehungsweise häufig eher improvisiert als geplant implementiert. Dabei war es uns wichtig, die Durchführung der Vermittlungssituationen nicht vordergründig auf die didaktische Handhabung technologischer und tool-bezogener Neuerungen zu fokussieren, sondern eine tiefergreifende Verstrickung digitaler Lehre und künstlerischer Praxis in Produktion, Rezeption und Reflexion anzustreben.

Um unsere ›Suche nach der fünften Dimension‹ im Kontext des vorliegenden Bandes und Tagungsthemas verorten zu können, werden wir nachfolgend

1. kurz und knapp auf die Ausrichtung des Vermittlungssetups eingehen;
2. Planungsaspekte beleuchten, die für den Kunstunterricht aus der Distanz eine wesentliche Rolle gespielt haben;
3. danach fragen, in welcher Qualität künstlerische Arbeitsprozesse und -ergebnisse in der Distanzlehre zum Ausdruck kommen beziehungsweise sichtbar werden;
4. darauf eingehen, in welcher Qualität Lehrrollen und -haltungen in der Distanzlehre erkundet werden können;
5. abschließend auf spezifische Erfahrungsmomente eingehen, die auch für die präsente Begegnung im Kunstunterricht unter postdigitalen Vorzeichen als besonders relevant erachtet werden können.

Mit dem ›Andenken‹ dieser Fragestellungen versuchen wir, einen Theorie- und Praxisbeitrag zu den Herausforderungen einer postpandemischen Alltagsrealität in der Schule beziehungsweise in der Fachdidaktik-Ausbildung für künstlerische Unterrichtspraxis zu leisten. Phänomenologisch betrachtet gehen wir davon aus, dass Lernen in diesen Zusammenhängen grundlegend bedeutet, den vertrauten Boden unter den Füßen bewusst ins Wanken zu bringen und bestehende Annahmen in Bezug auf eine Sache, die Welt oder das eigene Selbst zumindest zu hinterfragen (vgl. Meyer-Drawe 2012). Das kann leise, zart und subtil geschehen, aber auch hart, radikal und frech. In dieser Erfahrung wird die Aufmerksamkeit der Lernenden – egal ob im Seminar oder im Kunstunterricht – immer von etwas anderem vereinnahmt, das uns mit alternativen Ausdrucksformen des Bekannten konfrontiert und uns zu Umstrukturierungen, Umwendungen und Transformationen herausfordert. Die COVID-19-Pandemie kann in diesem Sinne als eine spannende Lehrmeisterin betrachtet werden, in der diese Transformationsprozesse par excellence und mit *Warpgeschwindigkeit* getriggert wurden. Die lehr- und lernseitige Gewissheit, dass es für pandemische Setups keine Blaupausen und Handbücher gibt, eröffnet Raum, Unsicherheiten gemeinsam zu reflektieren und in Fragen zu überführen, mit denen möglichst produktiv, praxisorientiert und experimentell umgegangen werden kann. Wir mussten im kunstdidaktischen Planungs- und Unterrichtshandeln somit auf etwas reagieren, das wir selbst noch nicht verstanden haben, und dezidiert neue Erfahrungen machen. In diesem Sinne ist es wichtig zu bedenken, dass die nachfolgenden Ausführungen auf situationsbezogenen Wahrnehmungen und Beobachtungen beruhen, die im gemeinsamen Gespräch mit Studierenden und auf Grundlage von Prozessdokumentationen (Fotografien, mündliche und schriftliche Reflexionen der Studierenden und Schüler:innen, Prozessergebnisse, Bildsammlungen) geschärft wurden. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Verallgemeinerung, sondern versuchen lediglich zu umreißen, welche kunstdidaktischen Handlungsfelder postpandemische kunstpädagogische Forschung, Lehre und Praxis verstärkt in den Blick nehmen können.

1. *Räume erkunden und gestalten* – Darstellung des Vermittlungssetups

Das vorgestellte Projekt bestand aus zwei Teilen. Die 14 Studierenden haben im Zuge der Auseinandersetzung vier Unterrichtsstunden zum Thema *Räume*

erkunden und gestalten für die 13- und 14-jährigen Schüler:innen des Humboldt-Gymnasiums Radeberg geplant, welche in einem ersten Schritt aus der Distanz (siehe Abb. 2) durchgeführt wurden. Anschließend wurden in einem zweiten Schritt die Arbeitsprozesse und -ergebnisse von den Studierenden sondiert, um ein darauf aufbauendes Vermittlungskonzept zu konzipieren, das live vor Ort mit den Schüler:innen durchgeführt und in räumliche Gestaltungskonzepte überführt wurde. Die vorab im virtuellen Raum und mit digitalen Medien entwickelten Zugänge wurden um analoge, haptische, flächige und räumliche Gestaltungsaufgaben erweitert. Wir möchten uns im Folgenden jedoch ausschließlich auf die Beschreibung und Analyse des digitalen Distanzformats fokussieren, um den Fragen der 5D-Tagung auf den Grund gehen zu können.



Abb. 2: Screenshot aus der Videokonferenz mit Blick in den Klassenraum, November 2021. Screenshot: Christin Lübke, Paulina Kaping.

22 Schüler:innen waren an der Schule in einem Computer- und Tablet-Kabinett anwesend, während sich die Studierenden aus der Distanz »dazugeschaltet« haben. Im Zuge der Vorbereitung haben sich die Studierenden auf inhaltlicher Ebene entsprechend des sächsischen Lehrplans der Klasse 8 mit raumbezogenen Themen (u.a. Architektur, Bildraum, Perspektive) auseinan-

dergesetzt. Künstlerisch haben sie verschiedene Software-Applikationen (z.B. Weird Cuts, Word, Flip a Clip) und Kommunikationsplattformen (z.B. Miro, Padlet, BigBlueButton) exploriert, um im Distanzunterricht virtuelle Raumerkundungen anzuregen. Die gemeinsame Arbeit fand im Teamteaching in kleinen Gruppen mit jeweils vier bis fünf Schüler:innen statt. Es wurden Vermittlungssituationen zu folgenden Themenschwerpunkten entwickelt:

1. Ich in unzähligen Teilen – Fragmentiertes Selbstportrait in Augmented Reality/Tool: Weird Cuts (siehe Abb. 3)
2. Traumwelten – Digitale Collage/Tool: Picsart (siehe Abb. 4)
3. Meine virtuelle Kunstausstellung – Kuration einer digitalen Bildpräsentation/Tool: Kunstmatrix (siehe Abb. 4)
4. Kunstfälscher in Radeberg – Digitale Nachempfindungen von Feiningers Stadtansichten/Tool: Word (siehe Abb. 5)
5. Mondrian in Bewegung – Stop-Motion-Film mit reduzierten geometrischen Figuren/Tool: Flip a Clip (siehe Abb. 4)

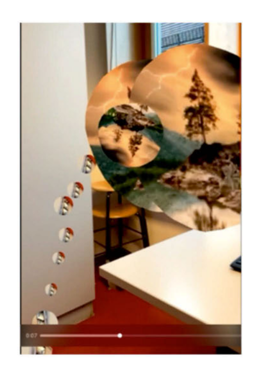
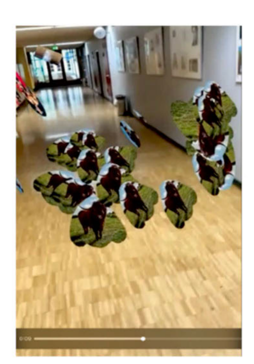
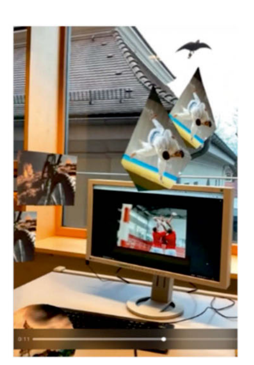




Abb. 3: Einblicke in den Workshop Ich in unzähligen Teilen*. Screenshots: Christin Lübke, Paulina Kaping.*

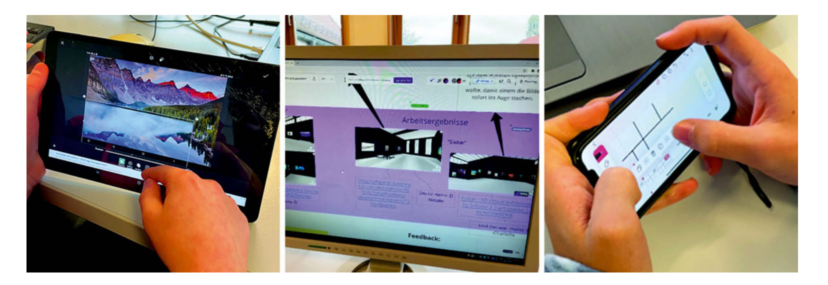


Abb. 4: Einblicke in die Workshops Traumwelten, Meine virtuelle Kunstausstellung und Mondrian in Bewegung. *Foto und Screenshots: Christin Lübke, Paulina Kaping.*

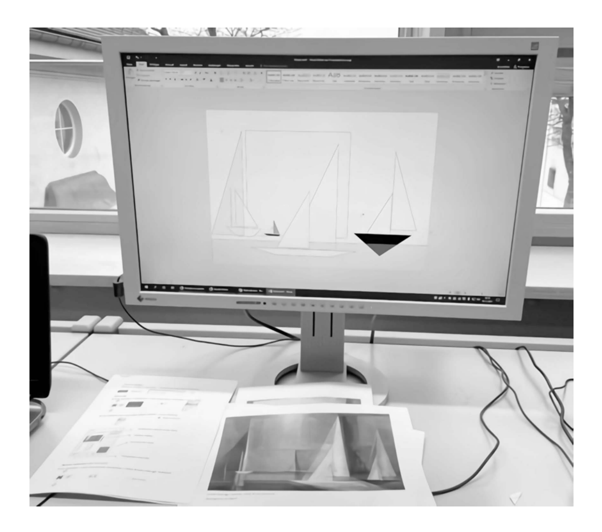


Abb. 5: Die Arbeit eines Schülers aus dem Workshop Kunstfälscher in Radeberg *im Computerkabinett der Schule. Foto: Christin Lübke, Paulina Kaping.*

Die Studierenden sind sich sowohl in der Planungsphase als auch in der Durchführung der Digitalworkshops bewusst geworden, dass die vielschichtigen Überlagerungen technischer, organisatorischer, didaktischer und inhaltlicher Aspekte im Digitalen ein Umdenken im fachdidaktischen Denken und

Handeln bedingen. Um diese Verschiebungen in ihren Qualitäten und Herausforderungen zu beschreiben, möchten wir uns im Folgenden unter vier Gesichtspunkten vertiefend mit dem Projekt auseinandersetzen.

2. *No Risk, no Fun* – Was ist gute Planung für Kunstunterricht in digitaler Distanz?

Interessant ist zunächst, dass die Studierenden von ästhetischen Ansätzen und Variationen ausgegangen sind, die ihre individuellen Interessen widerspiegeln und ihnen vordergründig im analogen kunstpraktischen Arbeiten vertraut sind: das Gestalten von Portraits, die Auseinandersetzung mit Inhalt und Form moderner Bildwerke wie beispielsweise eines Piet Mondrian oder Lyonel Feininger, das Zusammenstellen analoger und digitaler Bildkonglomerate im Modus des Auslegens, das Gestalten von grafischen Bildbewegungen in der Stop-Motion-Technik sowie das Collagieren von Traumwelten durch Bildmanipulation und -verfremdung. Diese Gestaltungsanliegen wurden zumeist analog *und* digital erprobt, sodass ein wechselseitiger Dialog zwischen den verschiedenen Medien in der Gestaltung stattfinden konnte.

In der Auseinandersetzung mit ihren Ideen, die in ein Vermittlungskonzept überführt wurden, konnten die Studierenden in der Nachreflexion zwei Herangehensweisen ausmachen, die in Bezug auf kunstdidaktische Entscheidungen zu je unterschiedlichen Konsequenzen geführt haben:

1. Priorisierung der Toolqualitäten: Steht zu Beginn der Ideenfindung und Unterrichtskonzeption die Exploration eines spannenden digitalen Tools, bleiben die Studierenden zunächst diesem Erkundungsprozess verpflichtet. Anschließend versuchen sie die Möglichkeiten des gewählten Tools, einer App oder eines Programms auszuschöpfen und mit dem, was im Tool angeboten wird, spielend, experimentell und subversiv umzugehen. Dies zieht konkrete Planungsentscheidungen nach sich, die sich der Spezifik des Tools unterordnen. Als Beispiel kann hier der Umgang mit der App Weird Cuts[2] im Workshop *Ich in unzähligen Teilen* aufgeführt werden. In der App wird das Verfahren des Schneidens und Zusammensetzens angewendet, um den Raum zu vergrößern und die Poetik von Augmented Reality

2 Siehe: https://play.google.com/store/apps/details?id=cc.openframeworks.arcoreexample&hl=de&gl=US. Zugegriffen: 30. April 2023.

mit Collagen zu erkunden. Die Modi der App – Ausschneiden und Collagieren – lassen sich intuitiv und im Experimentieren erschließen. Erst über den spielerischen, spontanen Umgang wurde der Umgang mit der App von den Studierenden durch konkrete Gestaltungsideen erweitert und konkretisiert.

2. Priorisierung des Gestaltungsanliegens: Begeben sich die Studierenden nachgängig auf die Suche nach einem stimmigen Tool für das, was in der zuvor anvisierten Gestaltungsidee zum Ausdruck kommen soll, ist das Vorgehen ein gänzlich anderes. In diesem Fall erkunden die Studierenden zielgerichtet Möglichkeiten, ein bestimmtes Tool konkret für etwas einzusetzen, seine elaborierten Einsatzmöglichkeiten einzugrenzen und auf das Thema hin zu fokussieren. Als Beispiel lässt sich hier der Workshop *Kunstfälscher in Radeberg* anführen, im Zuge dessen digitale Nachempfindungen von Feiningers Stadtansichten gestaltet wurden (siehe Abb. 6). Den Studierenden war es wichtig, eine Software zu benutzen, mittels derer ein geometrisch abstrahiertes Nachempfinden umzusetzen war. Die Nutzung des Textverarbeitungsprogramms Word, das auf allen Rechnern in der Schule installiert ist, hat sich in diesem Zuge als handhabbare Lösung gezeigt und wurde somit auf die Gestaltungsidee hin erkundet.

Diese grundlegenden Gestaltungsübungen und -entscheidungen wurden im Planungsprozess von ganz pragmatischen Fragestellungen begleitet, die für die Durchführung von Distanzunterricht nicht zu vernachlässigen sind: Auf welcher Plattform kommuniziere ich mit den Schüler:innen? Wie kann ich mich verständlich machen? Wie kann ich motivieren? Wie erhalte ich Einblick in den Arbeitsprozess auf der anderen Seite? Welche Äquivalente lassen sich zum Methodenwechsel, zum rhythmisierenden Wechsel zwischen den Interaktionsformen und zur orientierende Phasierung des Unterrichts in Präsenz erzeugen? Potenzielle Stolpersteine mussten vorab in der künstlerischen Gestaltung mitgedacht, Aufgabenstellungen zumeist eher kleinschrittig formuliert und Reflexionsfragen als strukturierende und qualitätsstiftende Zwischenschritte so visualisiert werden, dass eine Störung der Kommunikationsformate einem Fortlauf der Unterrichtssituation nicht zwangsläufig im Wege stehen konnte.

Zusammen mit den Studierenden haben wir Lösungen erfunden! Wir sprechen hier bewusst vom *Erfinden*, denn auf tiefgründig diskutierte und etablierte Vorstrukturierungen ließ sich nur bedingt zurückgreifen. Vieles vollzog sich als Sprung ins kalte Wasser, aus einer aufmerksamen Beobach-

tung und Reflexion heraus generiert, die sich kollaborativ an Studier- und Lehralltagserfahrungen festzumachen versuchte. Darüber hinaus muss betont werden, dass all diese Planungsentscheidungen im Modus des ›No Risk, no Fun‹ getroffen wurden. Denn es war klar, dass es immer einen absoluten Nullpunkt jeglicher Interaktion in der Distanz geben konnte: Das Ausfallen des Internets, der Zusammenbruch des Hotspots und der Absturz einer App oder einer Kommunikationsplattform sowie das Vergessen verschiedener Login-Daten gehörten durchaus wie selbstverständlich zum Schulalltag. Die konsequente Thematisierung eines stets möglichen *Errors* macht deutlich, dass Unterrichtsplanung für Kunstunterricht im Digitalen unter anderen Vorzeichen stattfindet, da wesentliche Gelingensbedingungen auf der störungsfreien Funktionalität soft- und hardwaretechnischer Hintergrundprozesse beruhen – ein Zustand, der in der engagierten Planung von Kunstunterricht durchaus demoralisieren kann. Interessant ist hier, dass die Studierenden in der Nachbesprechung ihrer Workshops formuliert haben, dass auf diese Umstände eher mit Offenheit und Gelassenheit als mit Rückzug und Verzweiflung reagiert werden kann. Didaktische Reduktion zeigt an dieser Stelle eine pandemische Facette. Denn – so haben es die Studierenden wahrgenommen – noch weniger ist wenigstens *etwas*; lieber passiert mal kurz nichts, als dass vor dem Hintergrund eines unter diesen Bedingungen zum Scheitern verurteilten Perfektionismus gar nichts passiert. Die Studierenden üben sich in diesem Sinne im Umgang mit neuen Risiken und Leerstellen, die das Unterrichten in Distanz unweigerlich erzeugt. Die zu erprobende Situation erfordert sowohl in der Theorie als auch in der Praxis eine Neujustierung von Lehrhaltungen, die sich über fragile Praxen durchaus selbstbewusst etablieren. Denn die wahrgenommenen Situationen lassen sich nur bedingt vorab imaginieren und didaktisch kontrollieren.

3. *Was bis jetzt schon da ist* – In welcher Qualität kommen künstlerische Arbeitsprozesse und Arbeitsergebnisse zum Ausdruck?

In der universitären Ausbildung arbeiten wir uns mit den Studierenden in der fachdidaktischen Reflexion immer wieder daran ab, kunstpädagogische Praxis vor dem Hintergrund eines spezifischen Prozessverständnisses zu entwickeln. Die Allgegenwärtigkeit der technischen Herausforderungen in der Unterrichtspraxis während der COVID-19-Pandemie bedingte jedoch eine

grundlegende Verlagerung von einem prozess- hin zu einem ergebnisorientierten Unterricht – eine Verschiebung, die deutlich gemacht hat, dass unsere künstlerisch-ästhetischen Maßstäbe grundlegend ins Wanken gerieten. Im gemeinsamen Sprechen über die unterrichtsbezogenen Arbeitsprozesse im virtuellen Raum ist uns offenbar geworden, dass zunächst die technischen, kommunikativen und organisatorischen Herausforderungen in den Vordergrund traten. Künstlerische, gestaltende, imaginierende und produktive Flow-Momente sind im Chaos der Netzaktivitäten stellenweise untergegangen. Es wäre sicherlich zu viel verlangt, für 90-minütige Workshops den Anspruch hier überzustrapazieren. Dennoch haben sich folgende Fragestellungen für die Beurteilung von Unterrichtsqualität in der postdigitalen Distanz als bedeutsam herausgestellt: Wird ein Sprung von der Handhabung eines Tools zum Gestalten mittels eines Tools sichtbar? Wann gehen die Gestaltungsprozesse konzentriert in die Tiefe? Wie werden die besprochenen Themen und Inhalte in der Gestaltung transformiert? Welche eigenen Ideen bringen die Jugendlichen ein? Wo bleiben sie eng am Arbeitsauftrag, wann fangen sie an, damit zu spielen? Der entscheidende Schritt weg vom Experiment und der Erprobung hin zur bewussten, künstlerischen Gestaltung erweist sich aus unserer Perspektive auch in der digitalen Kunstvermittlung als entscheidenden Spannungsmoment, auf den es hinzuarbeiten gilt.

Die Studierenden haben in diesem Sinne ihre Augen an jedes visuelle Endprodukt geklammert, das in der Kürze der Zeit und unter den gesetzten Bedingungen entstanden ist. Als direkte Verbindung zu den Schüler:innen dienen die Arbeitsergebnisse als wesentliche Information, um das eigene Konzept und die eigenen kunstpädagogischen Handlungen zu reflektieren und einzuschätzen – ein Prozess, der in der Versuchsanordnung als unbefriedigend und dementsprechend frustrierend beschrieben wurde. So reflektiert eine Studentin eine Situation im Unterricht wie folgt:

> Nach Beendigung der Arbeitsphase aus Zeitgründen fragten wir in die Gruppe, wer bereit sei, sein Zwischenergebnis einmal mit uns zu teilen und eventuell dazu zwei bis drei Sätze in den Chat zu schreiben. Dann warteten wir eine Minute. Es kam keine Rückmeldung, deshalb hakten wir noch einmal nach mit den Worten ›Es muss noch nicht fertig sein, wir würden nur gern einmal ein Bild davon bekommen, was bis jetzt schon da ist…‹. Einige Zeit meldete sich niemand. Das war für uns eine sehr unangenehme Situation, denn wir hatten bis dato absolut keine Ahnung, was und ob die Schüler:innen überhaupt etwas geschafft hatten. Nach ein paar Minuten schrieb ein

> Mädchen im Chat, dass sie und ihre Freundin fertig seien und es ihnen egal ist, wessen Ausstellung wir gemeinsam anschauen.

Aus dieser kurzen Beschreibung geht hervor, dass kriteriengeleitete Zwischenauswertungen, die in der alltäglichen Unterrichtspraxis vor Ort gewissermaßen als eine Art zielgerichtete Qualitätssicherung fungieren, im Digitalen völlig neu gedacht werden müssen. Die Präsentationsmöglichkeiten von Ergebnissen werden nicht nur durch die technisch-pragmatischen Bedingungen einer Galerieansicht von Plattformen wie Zoom eingeschränkt, sondern können nur im Modus der *Kooperation* ausgeschöpft werden. Reagieren die Schüler:innen nicht, bleibt nur das Abwarten oder vielmehr: *Aushalten*.

4. *HÖRT IHR UNS?* – Wie verändern sich kunstpädagogische Rollen und Haltungen im Distanzunterricht?

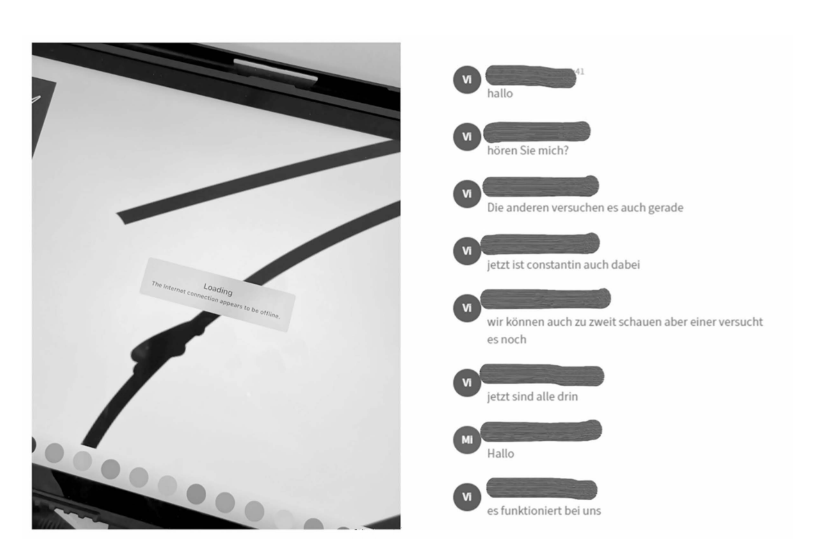


Abb. 6: Auszug aus einem Chatverlauf zwischen Lehrenden und Lernenden. Screenshot: Christin Lübke, Paulina Kaping.

Die für eine kunstdidaktische Professionalisierung wesentlichen Haltungs- und Handlungsfragen wurden in der Vermittlung durchweg von diffusen technischen Überlagerungen und einer ebenso frustrierenden Stille im Off kontrastiert, die das Wahrnehmen der Unterrichtssituation und eine damit verbundene Selbstreflexion deutlich erschwerten. In der Anschlussreflexion sind die Studierenden deshalb nicht umhingekommen, auch die sehr persönlichen, körper- und leibbezogenen Fragen zu formulieren, die das Unterrichten in Distanz herausfordern: Was waren nur schwer zu ertragende, unbehagliche, unsichere Momente in der Interaktion mit den Schüler:innen? Was spüre ich in Distanz? Was fehlt mir, um Gemeinschaftlichkeit, Wertschätzung und Respekt zu spüren? Was lasse ich zu? Wie fordere ich mir Konzentration und Aktivität ein? Kann ich überhaupt einschätzen, ob diese gegeben sind? Wann kann ich spontan sein, wann mache ich einfach weiter? Wann treffe ich bewusste Entscheidungen für künstlerische Lernprozesse? Denn ein wesentlicher Punkt, der in den Digitalworkshops offengeblieben ist, ist die Ausdrucksweise von Freude und Genuss am künstlerischen Arbeiten.

Die Begegnungen in der Distanz sind freundlich und wohlgesonnen, bleiben jedoch häufig seltsam distanziert. Die Arbeit im virtuellen Raum lässt die Grenze zwischen Akteur:innen und Zuschauer:innen, Beobachtenden und Beobachteten verschwimmen. Das handelnde Subjekt bewegt sich im digitalen Raum somit in einer Art autonomen Feedbackschleife, in welcher es ständig auf sich selbst zurückgeworfen wird. Eine Studentin beschreibt dazu folgende Situation:

> Es gab die Situation, in der die Schüler:innen schon etwas länger am Arbeiten waren und wir quasi daneben saßen und warteten. Wir beschäftigten uns mit anderen Sachen und bekamen dann den Moment nicht mit, als im Chat eine Frage auftrat. Das war mir sehr peinlich, da wir im Vorfeld ja noch mehrfach darauf verwiesen haben, dass Fragen immer gestellt werden sollen. Hier wurde der Schüler jedoch so lang damit allein gelassen. Die Frage im Chatfenster ging auf meinen zwei Monitoren einfach unter.

Die Studierenden sind in diesem Punkt trotz der herausfordernden Situation zu erstaunlichen Konklusionen gekommen, die wir im Übertrag auch für präsente Unterrichtssituationen als sehr fruchtbar erachten. Durch die situationsbezogene Abhängigkeit von der Funktionalität digitaler Endgeräte und einer ungestörten Internetverbindung werden Lernende und Lehrende zu Gleichgesinnten. *Teamteaching* inkludiert an dieser Stelle auch die Schüler:in-

nen, die den Lehrkräften in ihrem technischen Know-How nicht selten an Expertise überlegen sind. In dem Moment, wenn Tool-Anwendungen wichtig werden, scheinen gewohnte Hierarchien teilweise zu brechen: Lernende werden zu Lehrenden und vice versa. In Phasen der technisch bedingten Verunsicherung und ungewissen Stille hat es sich als hilfreich herausgestellt, jemanden im virtuellen Raum ›an der Seite‹ zu haben, sich das Unbestimmte zu spiegeln und gemeinsame Lösungen zu finden; ein Umstand, der – so unsere Vermutung – sicherlich auch für die Schüler:innen von Bedeutung ist. Die daraus resultierende Interdependenz zwischen Lehrenden und Lernenden bestimmt damit als grundlegende Gelingensbedingung die digitale Kunstvermittlung und lässt nur ein mögliches Ergebnis zu: das kollektive Scheitern oder den gemeinsamen Erfolg.

5. *Same, same but different* – Welche Erfahrungsmomente können auch für die präsente Begegnung im Kunstunterricht unter postpandemischen und postdigitalen Vorzeichen als besonders relevant erachtet werden?

Die aufgeworfenen Fragestellungen und Beobachtungen sind – das muss abschließend erneut betont werden – exemplarischer Natur, verweisen im Großen und Ganzen jedoch auf grundlegend neue Dynamiken und Gelingensbedingungen von Kunstunterricht im Digitalen und in der Distanz. Es ist deutlich geworden, dass konkrete Aspekte von Unterrichtsplanung unter völlig unbekannten Gesichtspunkten in den Blick genommen wurden. Stillstände, Leerläufe und Unterbrechungen jeglicher Art werden zum Bestandteil jeden Unterrichts; Momente des Scheiterns sind vorprogrammiert. Die Korrelation zwischen dem, was man im Kontext des Digital-Kunstunterrichts initiieren, anregen und erreichen *möchte* und dem, was im Digitalen überhaupt initiiert, angeregt und erreicht werden *kann*, hat sich verschoben. Wir kamen nicht umhin, sowohl orientierend die wesentlichen Fragen nach sich fundamental verändernden kunstpädagogischen Professionalisierungsprozessen zu stellen als auch im Detail begründete Lehrkonzepte zu entwickeln und pragmatische Handlungsentscheidungen in der Arbeit mit den Schüler:innen zu treffen. Somit rahmt nicht nur das Allgemeine, sondern auch das Konkrete unsere vorangehenden Überlegungen. Sie speisen sich aus der Wahrnehmung, dass Lehr- und Lernsituationen im Zuge der COVID-19-Pandemie deutlich unbestimmter geworden sind und alle beteiligten Akteur:innen dazu heraus-

fordern, agil zu reagieren, mit anderen Zugängen zu experimentieren und tradierte künstlerische Strategien in hybriden Räumen neu zu erkunden. Denn die institutionalisierte Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden wird im Digitalen spätestens an dem Punkt ad absurdum geführt, wenn Lehrende und Lernende der Technik gleichermaßen ausgeliefert sind. Es hat sich gezeigt, dass die Mittelbarkeit von Chat-Diskussionen und digitalen Aufgabenstellungen durchweg von entgegengebrachter Geduld, Aufmerksamkeit und Neugierde begleitet werden muss. Somit konnten wir beobachten,

- dass in den außerordentlichen künstlerischen Lehrsituationen ungewohnte Prioritäten gesetzt wurden (Verantwortungsabgabe an die Schüler:innen, Pausen und Leerstellen zulassen, kleine Fortschritte wertschätzen);
- die individuellen Ressourcen der Studierenden (v.a. Techniken und Methoden im Digitalen) viel nachhaltiger in die Konzeptionsphasen einbezogen werden konnten;
- die Ausprägungen der eigenen Gestaltungs- und Kommunikationsskills kritisch und produktiv befragt werden konnten und mussten (Verantwortung abgeben, Qualitätsansprüche konkretisieren und vermitteln);
- das Körperliche, Räumliche und Materielle sowie Immaterielle auch im digitalen Raum wahrgenommen und bewusst praktiziert werden können;
- die individuelle Wirksamkeit im Unterrichten spürbar Reibung erfahren hat (Rollenwechsel, Kontrollverlust, Teamteaching).

Die Frage »Was ist guter Kunstunterricht?« stellt sich vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen durchaus neu, wenngleich sie sich – so unsere Hypothese – eigentlich nur aus Erkenntnissen in vorab erfahrener Präsenz konturieren lässt. Fragen nach der didaktischen Strukturierung von Unterricht, der spannungsreichen Aufbereitung von künstlerischen Ideen und der sinnstiftenden Gestaltung von Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden lassen sich durchaus produktiv an Erfahrungswerten und bewährten Handlungsmustern schärfen. In der Arbeit mit den Schüler:innen und Studierenden ist offenbar geworden, dass sich didaktische Fragestellungen vordergründig am Bekannten, Instituierten und Etablierten orientieren, um dann über die Verlagerung in den digitalen Raum unter durchaus ähnlichen, aber auch ganz anderen und neuen Aspekten ›drängend‹ zu werden. So lohnt es sich wie kaum zuvor nach den Konstanten zu fragen, die wir für die Konzeption, Durchführung und Reflexion von Kunstunterricht als besonders bedeutsam erachten – ob in Distanz oder Nähe, im Digitalen oder Analogen, im Individuellen oder Gemeinschaft-

lichen. Es ist deutlich geworden, dass die Verzahnung von Inhalt und Form als eine solche Konstante betrachtet werden kann, die sowohl in der künstlerischen als auch in der kunstdidaktischen Praxis immer wieder am jeweiligen Gestaltungs- und Vermittlungskonzept ausgehandelt werden kann. Diese Verzahnung tritt unter postdigitalen Bedingungen anders in Erscheinung, denn die medialen Überlagerungen, Verschiebungen und Verzerrungen von Wahrnehmungen, Handlungen und Diskursen in der virtuellen Distanz, aber auch in der von digitalen Medien bereicherten physischen Präsenz, erschüttern vertraute Wirkungszusammenhänge des Lehrens und Lernens.

Das Agieren in der fünften Dimension ist darüber hinaus – und hierin sehen wir eine sehr wichtige Erkenntnis der Auseinandersetzung – durch eine *lichtgeschwinde* Expansion der Anforderungsbereiche geprägt, welche künstlerische Prozesse dann vor allem auch wieder entschleunigen kann. Denn das Skill-Set der Unterrichtenden muss wesentlich ausgeprägter sein als bis dato in universitären Ausbildungsprozessen angelegt. IT-, Social Media-, Design- und Prozesskompetenzen scheinen uns zukünftig als Qualifikationen sowohl in der Distanzlehre als auch in der Präsenzlehre unabdingbar zu sein. Hier gilt es auf den verschiedensten Ebenen neue interdisziplinäre Ausbildungs- und Unterrichtsüberlegungen anzuschließen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Suche nach der fünften Dimension im Rahmen unseres Projekts als ein risikofreudiges Experimentieren mit neuen Gegebenheiten beschrieben werden kann, im Zuge dessen Leerstellen und Ungewissheiten zu Tage getreten sind. Diese gilt es unseres Erachtens zukünftig mitzudenken, wenn wir über Formen und Formate von Art Education sprechen und diskutieren wollen. Dieser Diskurs kann in der Lage sein, künstlerischer Lehre und Praxis dezidiert ungewisse Variablen zugrunde zu legen und die etablierten didaktischen Dimensionen digital und kollaborativ – ganz im Sinn der 5D-Tagung – umzuorientieren.

Literatur

Ackermann, J. & Egger, B. (2021). Postdigitale Kulturelle Bildung: zur Einführung. In dies. (Hg.), Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung. Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS.

Jörissen, B., Kröner, S. & Unterberg, L. (Hg.) (2019). Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. München: kopaed [Kulturelle Bildung

und Digitalität 1]. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18486/pdf/Joerissen_Kroener_Unterberg_2019_Forschung_zur_Digitalisierung.pdf. Zugegriffen: 9. Oktober 2020.

Klein, K. (2019). Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. In K. Klein & W. Noll (Hg.), Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Zeitschrift Kunst Medien Bildung. http://zkmb.de/kunst-und-medienbildung-in-der-digital-vernetzten-welt-forschungsperspektiven-im-anschluss-an-den-begriff-der-postdigitalitaet/. Zugegriffen: 9. Oktober 2020.

Meyer-Drawe, K. (2012). Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink.

Stalder, F. (2016). Kultur der Digitalität. Berlin: edition suhrkamp.

Im Dazwischen 2

WWTTWWTTC 5D: Who We Talk To When We Talk To Cameras

André Chapatte

Abstract: *This text is based on a script for a lecture-performance for the online symposium* Auf der Suche nach der fünften Dimension. Arbeitstagung Fachdidaktik Kunst & Design *2021 presented December 4th, 2021, via Zoom.*

Introduction: THE ONE THING WE HAVE IN UNCERTAINTY IS HOPE

Full disclosure: The bulk of the following text is a script for a performance that was not supposed to happen, which doesn't mean that anything went differently than expected.

At the time of its presentation, everyone involved in the programming, scheduling, and presentation of this work was very much used to things happening in ways that weren't anticipated. Back in late 2021, intentions were sort of becoming a more loose, mushy, and flexible thing. From my personal perspective within the Belgian performance and dance scene, producers and programmers were completely changing their working mental models to something along the lines of a permanent draft; where any preparation, no matter how thorough and researched, was endlessly subject to abrupt, system breaking modifications. Excel budget spreadsheets, Google calendars, and even PDFs of travel tickets were essentially all filler for a murky, unknowable reality. All this is because, concretely, even at the tail end of the pandemic, information about a new variant could entirely change the way face-to-face interactions were permitted and understood.

These circumstances, however exhausting and unnerving, were at the very foundation of the entire *search for the fifth dimension* that was the theme of the

symposium, which primarily asked how art and design didactics and our common abilities to teach and learn had come to exist through the innumerable technologies of the time. A fantastic line of questioning born out of the uncertainty of the pandemic, and I was invited to contribute with my perspective as a performance artist on the gesture of addressing the camera. I was invited to stream *live* in Zurich, and through the ZHdK's immense technical resources, I was able to negotiate my dream technical rider: an audio-visual extravaganza complete with microphones, streaming devices, and three cameras. A room was reserved within the building, plane tickets were booked, and accommodations were set. One week before the symposium, the Swiss Federal Government temporarily closed its borders in order to prevent the spread of the Omicron COVID-19 sub-variant, preventing me from entering the country to work.

On a Zoom call with my colleague Henryetta Duerschlag, she told me that »the one thing we have in uncertainty is hope«. The script for this lecture was thus re-written and adapted to function as a live-streamed and pre-recorded lecture-performance from my apartment in Brussels and includes a cameo from dance artist Eimi Leggett. The script was purposely written in spoken English as a way to link the written and the performative and includes prompts and information for the performer to improvise.

WWTTWWTTC 5D: LECTURE PERFORMANCE SCRIPT

Note: *The lecture starts as an online video conference. The audience sees me full-screen on Zoom. I'm standing in front of the camera with a red shirt on (the same shirt that is later seen in a pre-recorded video filmed in the same location). The camera background does not use a digital background, allowing the surroundings to be visible. My colleague Henryetta introduces me and I begin my script:*

> HELLO EVERYONE
> My name is André Chapatte, he/him, and I'm a multimedia artist and performer based in Brussels, Belgium, but originally from Geneva, Switzerland. I'd like to thank Miriam and Henryetta for inviting me to help search for the 5th dimension, this space between DISTANCE/DIGITALITY/DIALOGUE/DIDACTICS, and I hope that some of the ideas and experiments that I will present today will bring about some new perspectives regarding contemporary camera technology.

Before formally beginning, I would like to begin by also expressing my gratitude to all of you on Zoom for inviting me into your homes. I feel that it's important to acknowledge that, in some way or another, and especially for those of you who have left your cameras on, I have been brought into your personal spaces. You are allowing me to speak to you in your home offices, living rooms, and bedrooms. And I know that it's not the same as my whole body being in your private spaces, I'm quite aware that this interaction is being mediated through a strange combination of private, public, corporate space… but we'll get back to that. In the meantime, I believe it's important to note that there is some part of me that is present in your homes, and if you want to turn off your camera, make a cup of tea, or text on your phone, please feel free to do so.
This being said, I would like to welcome you to my apartment on Avenue Du Roi in Brussels, where I live with my partner, my plants, my yoga mats, and workout equipment. Here, let me give you a quick tour:

Prompt for improvisation: *show apartment + plants and tools + kitchen + Eimi + outdoors. I take the laptop in my hands and use the device to show the audience throughout my house, explaining details as I go. The tone is like the usual house tour someone would have as a guest in someone's home.*

So yeah, welcome to my home studio.
Now that you know a bit more about where I'm streaming from, I can begin by sharing with you the fact that there's a reason behind me presenting all the banal things in my surroundings, and that has to do with something called digital charisma, or »e-charisma« (Smith 2020). Apparently, when it comes to being understood as convincing or persuasive with communication technology, it's best to be SEEN. Which means that someone who is beamed into a space via video conference is much more apt to be listened to than someone who is just heard via telephone. And this has to do with our brains wanting to know who is giving us information/what is giving us information – a voice coming out of the ether is somewhat confusing. So seeing someone in front of us is much more convincing than simply hearing them. But not only that, if you can show your surroundings, tell a bit about yourself, where you came from, and what your day will be like, show your pet, or share your favorite recipe, you create a much richer context surrounding the image of yourself on people's screens, and that makes it apparently easier for people to listen to you.
In essence, creating a narrative about the image of yourself on screen reduces cognitive friction and helps people get the information they need

from you without constantly having to imagine who that voice is, what they look like, and where they come from.

Prompt: *mention that the notion of e-charisma is referring to the following article from the Wall Street Journal: https://www.wsj.com/articles/do-you-have-e-charisma-on-zoom-heres-how-to-get-it-11606651200*

So that being said, it might be a good idea to tell you a bit more about what I mean by being a multimedia artist and performer. Which could be anything, really.
What do I mean by multimedia artist and performer?
Maybe I can start with the performer part.
The Oxford Learner's Dictionary (2023) has the following definitions for »performance«:
»1. an act of performing a play, concert, or other form of entertainment« – And indeed, I do work as a dancer, singer, speaker, and mover for other artists in Switzerland and abroad, as well as for myself.
»2. the action or process of performing a task or function«.
And in that sense, Oxford Languages is right about me. I perform within social interactions, with gender roles, and within hierarchical relations every day. But I'm not the only one to do that. We're all performing right now, in the sense that all of us are performing the task of creating this conference call together with our computers, and none of us has started disrupting the chat with disgusting jokes, or has grabbed our computer screen to shake it around, or anything like that. At least not yet, but that will come later. But in a nutshell, the performer part means that I'll use the multiple languages of the body to serve different ideas and narratives. Sometimes for other artists as well.
So what about the multimedia part? Well, by that I mean that I use many different media to produce my work. Though I'm mostly working towards presenting bodies on stage, I generally combine sound, video, music, and choreography to enhance how the body is experienced by audiences.
And the artist part means that I can basically make fiction, contrary to someone working within an academic context. I can potentially bring change and insight through poetics, entertainment, abstraction, boredom, half-truths, and storytelling.
In short, I'm in the business of narrative stimulus (Peréz et al. 2021), of creating spaces for your brain to simulate different weird and impossible situations, and to try things out, and potentially take some of those things back into daily life or *the real world*. I really love the idea of an emancipated

audience that comes in with whatever they are dealing with and includes thoughts, feelings, obsessions, and worries on an associative journey with the work. I feel that you should sometimes trust people to make sense of things for themselves.

So how do I do this narrative stimulus in a reliable way? Well, as humans, we've always had to rely on images. And by images I don't mean drawings, photos, necessarily VISUAL stimulus at all. And the person I know who has best described what I mean by image is neurologist, neuroscientist, and author Antonio Damasio (1994, p. 96f.) in this fantastic, though rather long quote from his 1994 book *Descartes‹ Error*:

If you look out the window at the autumn landscape, or listen to the music playing in the background, or run your fingers over a smooth metal surface, or read these words, line after line down this page, you are perceiving, and thereby forming images of varied sensory modalities. The images so formed are called perceptual images. But you may stop attending to that landscape or music or surface or text, distract yourself from it. Perhaps you are now thinking of your Aunt Maggie, or the Eiffel Tower, or the voice of Plácido Domingo, or of what I just said about images. Any of those thoughts is also constituted by images, regardless of whether they are made up mostly of shapes, colors, movements, tones or spoken or unspoken words. Those images, which occur as you conjure up a remembrance of things past, are known as recalled images, so to distinguish them from the perceptual variety. By using recalled images you can bring back a particular type of past image, one formed when you are planning something that has not yet happened but that you intend to have happen, for example, reorganizing your library come this weekend. As the planning process unfolded, you were forming images of objects and movements, and consolidating a memory of that fiction in your mind. Images of something that has not yet happened and that may in fact never come to pass are no different in nature from the images you hold of something that has already happened. They constitute the memory of a possible future rather than of the past that was. These various images — perceptual, recalled from real past, and recalled from plans of the future — are constructions of your organism's brain. All that you can know for certain is that they are real to yourself, and that other beings make comparable images. We share our image-based concept of the world with other humans, and even with some animals; there is a remarkable consistency in the constructions different individuals make of the essential aspects of the environment (textures, sounds, shapes, colors, space). If our organisms were designed differently, the constructions we make of the world around us would be different as well. We do not

know, and it is improbable that we will ever know, what ›absolute‹ reality is like.

And the oldest way I can think we've been using perceptual images and recalled images has been through visual storytelling, assembling words, tone, gestures, and eventually ceremonial garments and make-up to create a common experience for a group of individuals witnessing the narrative. And it seems that this is so built in that we've got a whole series of neural pathways that are dedicated to receiving information through stories, with recent studies showing that subjects‹ breath and heart rates will match in terms of slowing down or accelerating depending on which part of the story is being presented. And this even if subjects are hearing the stories at different times and places.

Narrative stimulus, i.e., images juxtaposed through time, can include pretty much ANYTHING. Photos, videos, voice clips, sounds, commands, objects, memories, questions, affirmations, spaces, temperatures, volume, brightness, major keys, minor keys, danger, text messages… You see what I mean. All of these things can become perceptual images, and if you recall them, they become recalled images. And to make things even more complicated, all these things can COMBINE to create moments, scenes, instants, flashes…images within images.

Some of you might point out that going this deep into the CONSTITUTION OF IMAGES could be looked at through the lens of semiotics or semantics. And though this field is indeed really useful at breaking down language into its functional components, not knowing about signs and signifiers doesn't stop billions of people from communicating with images every day, in the most creative and addictive ways.

So what does this all have to do with camera technology?

To change gears a bit, I'm sure you all have your own thoughts about the overwhelming, frightening, and thrilling technological revolution we're all churning through at the moment. One transitional culture with the next, tightly connected to transitional technologies – no homeostasis for humanity. Some of you, I'm certain, have or are researching this subject in one way or another with much seriousness. Others might be totally sick of it at this point. Yet, here I am, talking to my laptop in order to speak to YOU. The stories I'm telling you now, about images and narratives, are made possible thanks to dozens of tiny cameras. This change has happened so quickly, in just the past 15 years.

YouTube itself started in 2005, and I feel that it is at least as disruptive to the way we communicate as the printing press. I basically feel like I barely know what I'm dealing with. I don't know if I have a screen addiction or if I'm struggling to keep up with all the changes anymore. But one thing I do

know is that cameras are powerful tools, and that our relationship to them has CHANGED.

Prompt for improvisation: *Wolfgang Tillmans‹ 2019 exhibition* Today is The First Day *at WIELS in Brussels: Recount when my mom was in town and I took her to see the Wolfgang Tillmans exhibit. Recount how we went to the top floor of the show first, where a video was on display where Wolfgang himself explains some of his feelings on making images, and how he feels that people don't understand how powerful the device in our pockets is. Wolfgang describes how we're just blasting photos constantly without taking the time to understand the incredible potential of each single image.*

There's an almost mystical power to video and photography that has taken over the world, creating new spaces for us to relate to one another, to share things, to buy and consume and judge, to modify ourselves, our ideas, what we are and want to be. And again, most of the time, this is now in a strange hybrid space between public/private/corporate.

Claire Bishop (2017, p. 4) speaks about this idea in her publication for *Skulptur Projekte Münster*, called: OUT OF BODY/OUT OF TIME/OUT OF SPACE which came out in 2017:

The temporal and spatial fluidity induced by digital technology is matched by the new fluidity of public and private (or collapse, if we want to be more pessimistic), brought about by social media. The impact of this continual self-broadcasting to our ›followers‹ has been extensively debated by scholars; it is not difficult to read such personal expressions of identity as a performance. But it is a performance not for audiences as conventionally understood as fixed in a particular time and space – neither mass media nor private media, but an ambiguous region between the two. It is an endless exhibition for an indeterminate audience whose only register of paying attention is ›liking‹ and ›commenting‹. Increasingly we exist at the interface of two gazes: on the one hand, we are perpetually surveilled (by cameras in urban environments, by ›cookies‹ when surfing online); on the other, we perpetually self-perform for this gaze, taking selfies and posting updates on social media. Caught between this crossfire of surveillance and self-performance, the definition of ›public space‹ becomes an increasingly elusive concept. How these tendencies play out in contemporary art is yet to be resolved, since we are in the early days of both phenomena, but it is striking that there is very little art that tackles both of these themes head on. […] They tend to be swept up in their self-presentation on- and off-line rather than contributing to a greater understanding of this phenomenon […]. What we need to understand is the relationship of this

> artistic temporality to the retemporalization of daily life under the pressures of neoliberalism and digital technology. Whether artists are merely a support and symptom of these hallmarks of our age, or attempting to produce meta-commentaries and alternatives to them, is, at the current moment, undecidable.

Bishop poses a great challenge, and I have to admit I haven't really been able to see my work online and with photo and video in the same way since. And it also brought me to the question: how does one investigate the spaces created by digital camera technologies? One can so easily be dragged in different directions, pulled apart by the sheer urgency of it all: Surveillance capitalism/the exploitation of our neuro-chemical systems/teenagers and screen addiction/data storage infrastructures/the legislation of social media/the ethics of rare earth mining/TikTok's algorithm/is there any hope in the metaverse?

Prompt for improvisation: *Show the gesture of filming oneself by holding a phone with an arm extended (horizontally) and speaking towards it in the style of a vlogger who is addressing an audience through his camera. While addressing the phone camera, explain to the audience how, in order to not get lost in investigating Bishop's notion of public space, the area of research was simplified to the gesture of filming oneself and what it does to the body. Have the audience notice how strange the body looks while addressing an invisible audience. Ask the audience: »Am I moving the technology, or is the technology moving me?«*

AUDIENCE PARTICIPATION

Note: *In this part of the lecture, the audience is asked to participate in a series of physical exercises in relation to their computer cameras and screens. The reasoning for these exercises is based on allowing one's nervous system to integrate more awareness in regard to what the body is actually doing while addressing a screen. These practices are inspired by The Feldenkrais Method, a series of somatic practices that allow for more freedom of movement by using one's nervous system to integrate more information. The explanation ends with an anecdotal quote by Moshe Feldenkrais: »If you don't know what you're doing, how are you going to do it well?«*

Prompt for guiding audience participation: *Ask the audience members to turn on their cameras and to be able to see themselves on their screens. Ask them to make sure there is enough space behind them and to stand back from their computers. Ask the audience to notice the corners of their screens and to place their fingertips on the two top*

corners of their screen. Ask them to notice where their fingertips are on their screens and where their fingertips are within the space around them. Ask the audience to approach their computers and, while doing so, to keep their fingertips in the corner of their screens. Ask them to repeat the process and to notice how the camera's field of view correlates to a space that resembles an invisible tapered rectangle. Ask the audience to try and integrate this reality as best they can.
Next, ask the audience to take their devices (computers, tablets, or whatever) and begin moving them through space in order to break the ›upright-facing posture‹ that the device's camera is designed to show. Acknowledge that the whole process may feel silly, but that it is by remaining in this awkwardness that the central nervous system will begin to understand the technology in unexpected ways.
Once the audience participation portion is finished, thank the audience, and propose to them to take a moment to try to consider the technology they have in front of them differently, and invite them to hold and contextualize the experience as best as they can.

PRE-RECORDED SCREEN-PERFORMANCE

Note: This video was recorded to create the illusion of the performer (me) being in the same location with the same clothes. In the eyes of the audience, this video performance is simply a continuation of the lecture within the digital space mediated by streaming and recording technology. Both the full lecture-performance and the performance itself are available to watch:

Lecture and performance: *https://vimeo.com/659940930*
Just the performance: *https://vimeo.com/653146667/e7cefef347*

> This piece of ›screen dance‹ or ›screen performance‹ was shot and edited yesterday, and due to me setting auto-tune out of key, it proudly includes one of the worst vocal performances I have ever done.
> This being said, please sit back, relax, keep it running in the background, or pay close attention, but whatever you choose to do, I would like you to try to take notice of your current relationship to the cameras around you at that moment and where your body is in relation to them. What is your history is with them? What moments did you experience with them? What those moments may have looked like from the outside? What did you learn from them?

Prompt: *broadcast screen-performance – https://vimeo.com/653146667/e7cefef347*

Conclusion: WHO ARE WE ADDRESSING WHEN WE SPEAK TO A CAMERA LENS?

One year after the presentation of this lecture, I find myself reflecting on something that has never explicitly been the focus point for this artistic research: the camera lens itself. Though omnipresent in one's ontological experience of ›speaking towards a camera‹, I realize that I didn't want to bring the interest of my research too close to the camera lens, which as an object could be seen as a way to speculate and reflect on the underlying global supply chains, communication technologies, and societal impacts. My interest, on the other hand, was in focusing on the relationship between the embodied act of communication (talking to) and the mysterious hyperobject of ›the audience‹ (via cameras). In essence, my wish was to try and make the lens just a sort of steppingstone towards our collective, heartfelt need to reach out and connect to each other, through whatever technological means necessary. My interest was in ›what it takes‹ to embody the space between someone who is speaking to a camera and the mystery of where that performance is going. To put it simply, when you talk towards a camera you are speaking towards an object with some kind of sense of an audience. That sense, when considered and examined more closely, is almost unfathomable in nature. By speaking towards a camera lens, one is engaging in creating a trace or mark that is supported by a vast technological framework, and where that trace will end up is mostly unknowable to regular people.

Though the term ›viewers‹ is commonly used to quantify or describe the invisible group of people receiving the communication mediated by camera technology, I found myself much more interested in a different description than one that is defined by social media companies whose focus is on growth through the efficient delivery of dopamine to ›users. Rather, my interest with Who We Talk To When We Talk To Cameras was in revealing and validating the clumsy, awkward experiences that the body goes through as part of communicating with camera technology. I wished for the camera lens to have the potential of not only fitting within the context of analyzing architectures of mass media, but also to exist within the personal, intimate, and often invisible relations that people experience: A clumsy late night video message to a crush from a lonely bed. Teenagers observing themselves through the lens of web cameras with judgment and empathy. A young man sitting on the edge of a cliff while rapping towards a drone. An old memory of awkwardly filming oneself with a Super 8 camera and witnessing the grainy footage weeks later. All of these sit-

uations require one thing in common: the relationship between an expressive body and the comprehensive abyss that lies within the camera lens.

As a final note to this text, I wish to invite you to see the performance of WWTTWWTTC that was presented at the Titanik Gallery in Turku, Finland, during the darkest days of December 2019: https://vimeo.com/394752659/247e5531ad

Literature

Bishop, C. (2017). Black Box, White Cube, Public Space. In Skulptur Projekte Münster (Hg.), Out of Body. Skulptur Projekte Münster 2017 (S. 1–4). Münster: Skulptur Projekte Münster. http://www.skulptur-projekte.de/skulptur-projekte-download/SP17-Out/Out_of_Body_EN.pdf. Retrieved: 4th May 2023.

Damasio, A. R. (2006). Descartes‹ error: Emotion, reason and the human brain. London: Vintage.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (2023). Performance. Oxford University Press. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/performance. Retrieved: 4th May 2023.

Pérez, P., Madsen, J., Banellis, L., Türker, B., Raimondo, F., Perlbarg, V., Valente, M., Niérat, M.-C., Puybasset, L., Naccache, L., Similowski, T., Cruse, D., Parra, L. C. & Sitt, J. D. (2021). Conscious processing of narrative stimuli synchronizes heart rate between individuals. Cell Reports, 36 (11), p. 1–16. https://doi.org/10.1016/j.celrep.2021.109692. Retrieved: 4th May 2023.

Smith, R. A. (2020). Do You Have E-Charisma on Zoom? Here's How to Get It. The Wall Street Journal. https://www.wsj.com/articles/do-you-have-e-charisma-on-zoom-heres-how-to-get-it-11606651200. Retrieved: 4th May 2023.

UNTER/SUCHEN

Von Art Education im Emergency-Remote-Modus hin zu Art Education im Modus Potentialis

Einblicke in eine Untersuchung mit Studierenden zu kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand

Miriam Schmidt-Wetzel

Abstract: *Der Beitrag gibt Einblick in eine Studie, deren Erkenntnisse und Fragen die Suche nach der fünften Dimension angeregt haben und wesentlich in die Konzeption der Arbeitstagung Fachdidaktik Kunst und Design eingeflossen sind. Gegenstand der Untersuchung sind die Erfahrungen der beteiligten Akteur:innen in der Lehre und Vermittlung in Art Education inmitten des globalen Ausnahmezustands, welcher durch die COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020 ausgelöst wurde. Die Studie ist angelegt als eine Untersuchung von und mit Akteur:innen in Art Education und methodisch-methodologisch an den Merkmalen einer phänomenologischen Einzelfallforschung orientiert. Leitend sind zwei Annahmen: Erstens, dass Vermittlungsformate unter dem (Ein-)Druck der ersten pandemischen Welle quasi aus dem Stand und in der Regel ohne fundierte Kenntnis von E-Didaktik im Modus eines »Emergency Remote Teaching« (ERT) (Hodges et al. 2020) entstanden sind. Zweitens, dass die Verständnisse und Umgangsweisen, die sich im ERT-Modus zeigen, für eine grundsätzliche Erweiterung ästhetisch-kultureller Bildung ins Digitale und in die Distanz von Bedeutung sein können. Aus den Ergebnissen der Studie wird die Aufforderung zu einem Moduswechsel in Art Education abgeleitet: weg von ERT hin zu einem ›Modus Potentialis‹, in dem der Orientierungsrahmen und die Handlungsmöglichkeiten für kunstpädagogisches und ästhetisch-bildnerisches Handeln neu befragt und verhandelt werden können.*

Kontext und (pandemische) Rahmungen der Studie

Die Studie *Erzählungen über Distanz und Nähe – kunstpädagogische und ästhetisch-kulturelle Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand*[1], gestartet im Mai 2020, öffnet zu einem frühen Zeitpunkt der sich ausbreitenden COVID-19-Pandemie einen Reflexions- und Resonanzraum für Studierende, Dozierende und schulische Lehrpersonen, in dem sie über ihre persönlichen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Haltungen in der ästhetisch-kulturellen Bildung oder im Kunstunterricht in der ersten Phase des harten Lockdowns sprechen können. Gemeinsam mit Akteur:innen[2] in Feldern der Art Education geht die Untersuchung der Frage nach, welche Verständnisse und Umgangsweisen sich im Vermittlungshandeln im Ausnahmezustand zeigen und inwiefern diese relevant und wegweisend für die grundsätzliche Erweiterung Kultureller Bildung beziehungsweise des kunstpädagogischen Handelns ins Digitale und in die Distanz sein können.

Das erste Berufspraktikum im Rahmen des Bachelorstudiengangs *Art Education*, das von Studierenden in der Vertiefung *Ästhetische Bildung und Soziokulturelle Vermittlung* in Tandems absolviert wird, ist massiv von den pandemiebedingten Einschränkungen betroffen. Denn nach einer fast halbjährigen Phase der Vorbereitung und Hospitation fällt die Durchführung des eigenen Vermittlungsprojekts zeitlich genau zusammen mit dem Heranrollen der ersten COVID-19-Welle im März 2020. Die Praktikant:innen sind dadurch gemeinsam mit den sie betreuenden Hochschuldozierenden und Praxismentorierenden gezwungen, ihre Praxisprojekte gewissermaßen aus dem Stand den strengen Lockdown-Bedingungen entsprechend so umzuplanen, dass sie *remote*, also in Distanz und ohne direkte Begegnungen der Beteiligten an einem gemeinsamen Ort, machbar werden. Konfrontiert mit dieser besonderen Herausforderung entwickeln die Studierenden verschiedene Lösungsansätze für die Ad-hoc-Umstellung ihrer Vermittlungsprojekte.

---

1 Eine erste Version dieses Beitrags ist publiziert auf Kulturelle Bildung Online (vgl. Schmidt-Wetzel 2022).

2 Beteiligt waren: Renate Lerch, praktikumsbetreuende Dozentin an der ZHdK, Laura Zachmann, zunächst Unterrichtsassistentin im untersuchten Praktikum und anschließend wissenschaftliche Mitarbeiterin an der vorliegenden Studie, sowie Janus Boege, Sarah Eichler, Lea Hofer, Dave Koch und Patrizia Steinmann, Studierende im Bachelor-Studium Art Education. Allen Beteiligten sei an dieser Stelle herzlich gedankt für das Engagement und die Verantwortung, mit der sie sich in einer durch vielfache Unwägbarkeiten geprägten Gesamtsituation in die Untersuchung eingebracht haben!

Ein Teil nutzt dafür naheliegende Formate und Kanäle, indem beispielsweise Kunstvermittlungsangebote als Videotutorials auf den Homepages der Museen veröffentlicht werden oder Workshops zu Siebdruck oder Textilfärben zwar zum geplanten Termin angeboten werden, die Teilnehmenden und Workshopleitenden sich aber von ihren heimischen Küchen aus mit Hilfe eines Videokonferenztools zuschalten. Andere studentische Tandems lösen sich stärker von ihren ursprünglichen Vorhaben und entwickeln eigene Ansätze, um die unvermeidbare Distanz zu und zwischen den Teilnehmenden zu überbrücken. Sie reichen von vor den Institutionen zur Abholung bereitgestellten oder per Post versendeten Materialboxen, mit denen zu Hause frei gearbeitet werden kann, über Anregungen für Bildgestaltungen, die auf Instagram geteilt werden, einen Fotoworkshop für Jugendliche, bei dem vollständig über WhatsApp kommuniziert wird, bis hin zu einem gänzlich analogen ›Postkarten-Pingpong‹ mit Senior:innen in einem Pflegeheim (siehe Abb. 1).

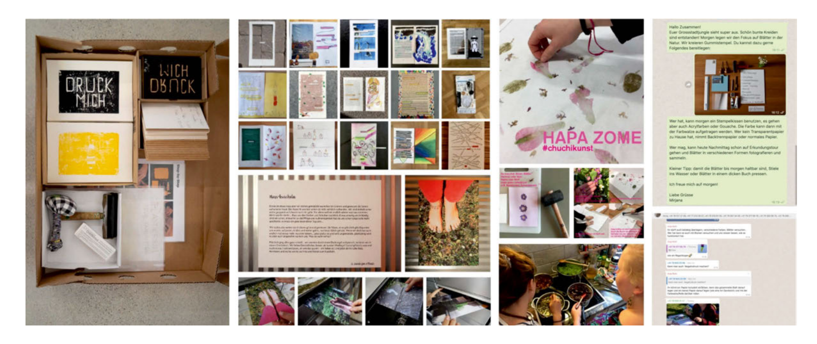


Abb. 1: Einblicke in die Praktika. Fotografien: Studierende im Berufspraktikum Bachelor Art Education ZHdK, Frühlingssemester 2020.

Vermittlung und Forschung mit Studierenden im Ausnahmezustand

Bei den im Praktikum realisierten Vermittlungsprojekten handelt es sich um Premieren in doppelter Hinsicht, nämlich um erste Praxisversuche als Vermittler:innen und in der Konzeption und Durchführung von Vermittlungsprojekten im Bereich der ästhetisch-kulturellen Bildung *auf Distanz*. Entscheidend für die Untersuchung und Bewertung dieser Vermittlungsansätze ist nun, dass

diese nicht langfristig, bewusst und aus freien Stücken geplant als Formate für E-Learning oder Fernunterricht entwickelt worden sind. Sie werden vielmehr ad hoc, innerhalb kürzester Zeit und unter einem enormen Handlungsdruck vollzogen, mit dem didaktischen Wissen und unter Einsatz der Mittel und Techniken, die unmittelbar verfügbar sind.

Rückblickend kann der Modus, in dem hier gehandelt wurde, mit Hodges et al. (2020) als »Emergency Remote Teaching« (ERT) bezeichnet werden. Damit soll betont werden, dass die im Lockdown praktizierten Vermittlungsformate auf Distanz als Lösung für einen akuten Notfall entwickelt werden und dass davon auszugehen ist, dass diese von der krisenhaften Ausnahmesituation stark beeinflusst sind.

Doch auch die Studie selbst ist durch die pandemischen Rahmenbedingungen methodologisch und methodisch berührt und soll daher in Anlehnung an die Terminologie von Hodges et al. als ›Emergency Remote Research‹ (ERR) bezeichnet werden. Denn wie der Forschungsgegenstand waren auch die forschungsmethodischen Entscheidungen und die Durchführung der Erhebungen wesentlich geprägt durch die außerordentliche Lockdown-Situation. So waren etwa die Handlungsmöglichkeiten der Forschenden durch das Gebot der Kontaktreduktion eingeschränkt; es war klar, dass Interviews und Gruppendiskussionen nur digital durchgeführt werden konnten. Die Forschungskonzeption war motiviert durch den hohen Bedarf, schnell und fokussiert zu reagieren. Ziel war es, in einer dynamischen Gesamtsituation Daten zu erheben, welche die Auseinandersetzung mit den durch die Pandemie ausgelösten Entwicklungen aus einer Forschungsperspektive heraus gemeinsam mit Studierenden und Dozierenden als Akteur:innen in Art Education möglich machten.

Ganz unabhängig von diesen herausfordernden Bedingungen: Die Untersuchung der Erfahrungen, Wahrnehmungen und Haltungen der Studierenden im Kontext ihres Praktikums im ERT-Modus stellt ein Experiment in gemeinsamem Forschen von und mit Akteur:innen in Art Education dar. Die Beteiligten agieren dabei im Rahmen der Untersuchung – wie die Forschenden selbst – in verwickelten Doppel- oder sogar Mehrfachrollen als Lehrende, Lernende und Forschende. So sind die Studierenden zunächst im Praktikum als Vermittler:innen aktiv, sprechen dann in einer Gruppendiskussion als Teilnehmende an der Studie über ihre Erfahrungen und werten diese schließlich als Mitwirkende in einer Interpretationswerkstatt aus. Diese Verwicklungen sind gleichermaßen herausfordernd wie mit diversen, erkenntnisversprechenden Multiperspektiven verbunden (vgl. Hallmann et al. 2021).

Ziele, Forschungsdesign und Fragestellungen

Die Untersuchung verfolgt eine doppelte Zielsetzung: Zum einen geht es darum, methodisch geleitet und orientiert an Verfahren kunstpädagogischer phänomenologischer Analysen (vgl. Peez 2007, S. 105f.; Mayring 2016, S. 108ff.) Strukturmerkmale ästhetisch-kultureller und kunstpädagogischer Lehr- beziehungsweise Vermittlungsangebote zu rekonstruieren, die in der Phase des ersten, strengen pandemiebedingten Lockdowns praktiziert wurden. Darauf aufbauend wird danach gefragt, ob sich die allgemeindidaktisch beschriebenen Merkmale von ERT anhand der Erhebungen auch in Bereichen der ästhetisch-kulturellen und kunstpädagogischen Arbeit zeigen. Oder aber ob möglicherweise für Art Education so spezifische Strategien und Handlungen zu rekonstruieren sind, dass sie die Beschreibung einer ›Emergency Remote Art Education‹ sinnvoll erscheinen lassen beziehungsweise erforderlich machen.

Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand erfolgt mit einer offen-explorativen Grundhaltung in drei exemplarischen Einzelfallstudien (vgl. Wernet 2006). Das Forschungsinteresse liegt dabei jeweils auf der Rekonstruktion der subjektiven Deutungen und Sinnzuschreibungen der Beteiligten, die in möglichst offenen kommunikativen Settings erhoben werden. Für die erste der drei Einzelfallstudien werden wie bereits genannt Bachelorstudierende eingeladen, sich in einer Gruppendiskussion über ihr unter Lockdown-Bedingungen durchgeführtes erstes Praktikum im außerschulischen ästhetisch-kulturellen Berufsfeld auszutauschen (Teilstudie 1). Die Perspektiven der Hochschuldozentin, die dieses Berufspraktikum vorbereitet und begleitet hat, werden in Teilstudie 2 in Form eines narrativen Interviews erhoben. Teilstudie 3 kontrastiert die Erzählungen über die Erfahrungen im außerschulischen Bereich von Art Education mit den Erzählungen einer Gymnasiallehrerin aus dem Schweizer Schulfach Bildnerisches Gestalten, welche ebenfalls in Form eines narrativen Interviews erhoben werden. Alle drei Gespräche werden aufgrund der zu den Erhebungszeitpunkten erforderlichen Kontaktbeschränkungen als Videokonferenzen via Zoom durchgeführt. Die allen drei Teilstudien übergeordneten Forschungsfragen lauten:

- Welche Aspekte thematisieren Akteur:innen in der Lehre und Vermittlung im Bereich Art Education, wenn sie anderen von ihren Erfahrungen in der ästhetisch-kulturellen Vermittlung beziehungsweise im Kunstunterricht

unter Lockdown-Bedingungen, das heißt unter dem Eindruck einer krisenhaften Ausnahmesituation, erzählen? Auf welche Weise tun sie dies?
- Welche Verständnisse und Umgangsweisen der Akteur:innen lassen sich aus den Themen und der Art der kommunikativen Verhandlung in Form von Erzählungen rekonstruieren – bezogen auf Art Education im ERT-Modus und in Bezug auf Art Education generell?

Im Folgenden wird auf das Vorgehen, die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Teilstudie 1 fokussiert. Ein Überblick über die Gesamtanlage der Untersuchung, verbunden mit einer vertieften kritischen Reflexion der methodisch-methodologischen Implikationen und den Herausforderungen des spezifischen Forschungssettings, wurde bereits an anderer Stelle publiziert (vgl. Schmidt-Wetzel und Zachmann 2021). Für das Verständnis notwendige Passagen werden aus diesem Artikel in die vorliegende Darstellung übernommen.

Einblicke in Teilstudie 1: Gruppendiskussion mit Studierenden über ihr erstes Praktikum im Berufsfeld Ästhetische Bildung und Soziokultur

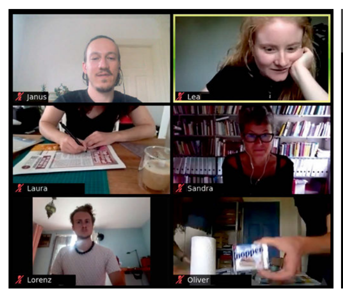




Abb. 2 und 3: Einblicke in den von Enno und seiner Tandempartnerin digital durchgeführten Siebdruckworkshop. Screenshots: Lea Bachmann und Janus Boege.

Wesentlich für die Erhebungsmethode Gruppendiskussion in der hier angewendeten Konzeption ist es, »dem Diskurs die Möglichkeit zu geben, sich auf jene Erlebniszentren einzupendeln, welche jeweils die focussierte [sic!] Er-

fahrungsbasis des Gruppenhandelns darstellen. Die Gruppe bestimmt somit ihre Themen selbst.« (Bohnsack 1997, S. 499; vgl. auch Bohnsack et al. 2010)

Das sich nach dem Eingangsimpuls entwickelnde, 77-minütige Gespräch kennzeichnet eine entspannte, zugewandte Atmosphäre. Alle drei Teilnehmenden, die Studierenden Enno, Steve und Tamara[3], nutzen im Verlauf die Bildschirmfreigabefunktion und zeigen Bilder aus ihren digitalen Formaten: Enno und Steve bauten ihre jeweils mit einer Tandempartnerin geplanten Druckkurse in synchrone digitale dreistündige Vermittlungsworkshops um (siehe Abb. 2 und 3). Bei beiden wurden den Kursteilnehmenden vorab Material und Werkzeug per Post zugestellt. Tamara konnte noch zwei Workshops statt einer ursprünglich geplanten größeren Workshop-Reihe mit Teilnehmenden vor Ort im Museum durchführen. Zusätzlich entwickelte sie gemeinsam mit ihrer Tandempartnerin drei DIY-Angebote und eine Mitmachaktion zur aktuellen Ausstellung.

Die der Gesamtstudie übergeordneten Forschungsfragen werden für die Auswertung der Gruppendiskussion wie folgt konkretisiert und detailliert:

- Auf welche Weise beschreiben und beurteilen die Studierenden ihre Erfahrungen? Welche Worte und Begriffe verwenden sie in ihren Erzählungen?
- Welche Verständnisse von Vermittlung allgemein und in der krisenhaften Ausnahmesituation lassen sich rekonstruieren?
- Welche individuellen Verhaltensweisen in Vermittlungssituationen in Distanz lassen sich rekonstruieren? Insbesondere: Wie wird in/über Distanz kommuniziert und interagiert?

In der folgenden Interpretation der Gruppendiskussion werden zentrale Antworten auf die genannten Forschungsfragen als »Bedeutungseinheiten« (Peez 2007, S. 105f.; Mayring 2016, S. 108ff.) formuliert, in Form von Zwischenüberschriften dargestellt und jeweils im Anschluss anhand exemplarischer Textstellen begründet.

---

3 Die Namen der an der Gruppendiskussion teilnehmenden Personen sind pseudonymisiert.

Interpretation der Gruppendiskussion (Auszüge)

Bekannte, analoge und neue, größtenteils digitale Vermittlungsformate: zwei sich diametral gegenüberstehende Pole

Das übergeordnete Thema der Gruppendiskussion besteht im Austausch über die Differenzerfahrungen im Studium und im Praktikum in der ungekannten und krisenhaften Ausnahmesituation, exemplarisch verdeutlicht am folgenden Zitat:

> »Man muss sich einfach EXTrem beWUSSt sein, dass man sich hier in einem digitalen Raum befindet und dass dieser nicht genau so funktioniert, wie das funktioniert im analogen oder im physischen Raum.« (Steve, 821–824[4])

Die Gesprächsteilnehmenden Tamara, Enno und Steve entwickeln kollektiv eine Polarisierung zwischen bekannten analogen und neuen, größtenteils digitalen Vermittlungsformaten. Letztere werden im Vergleich insgesamt klar als defizitär und den bekannten Formaten untergeordnet oder sogar unterlegen dargestellt: nämlich als beschränkt in Bezug auf Körperlichkeit und Leiblichkeit und als unzureichend, was die Intensität, Ganzheitlichkeit und soziale Einbindung der ästhetischen Vermittlungsprozesse betrifft.

Handlungsmöglichkeiten und Spielräume: medial geprägt und begrenzt

Die Studierenden erleben ihre Handlungsspielräume in den synchronen Vermittlungssituationen als durch die Begrenzungen des Bildschirms stark eingeschränkt und durch ihre jeweilige Rolle geprägt: Entweder sie *agieren* vor der Kamera oder aber sie *konsumieren* als Studierende das von den Dozierenden Dargebotene. In der Gruppendiskussion zeigt sich damit die Tendenz einer Rückkehr zu asymmetrischen Rollenverständnissen, die im Bereich Art Education vermeintlich überkommen sein sollten. Aussagen wie die nachfolgend zitierte legen nahe, dass dies durch eine Übertragung von Erfahrungswissen und Konventionen im Umgang mit Bewegtbildern angesichts der Exposition vor »überall geöffnete[n] Kamerafenster[n]« (Schütz 2020) ausgelöst sein könnte:

---

4 Sämtliche Zeilenangaben in diesem Text beziehen sich auf das Transkript der Gruppendiskussion, das bei der Autorin einsehbar ist.

> »[E]in Gesetz des Filmes ist, dass, wenn ich nicht im Film bin, bin ich nicht real. Also wenn ich aus dem Bild GEHe, dann bin ich weg, dann bin ich nicht mehr präsent. […] Und das fand ich zum Beispiel beim Vermitteln EXTrem anstrengend, dass ich da beWUSST stillsitzen musste und auch DA sein, damit ich da bin.« (Steve, 540–547)

Erschwerte Orientierungs(ver-)suche angesichts noch ungeklärter Begriffe und Konzepte

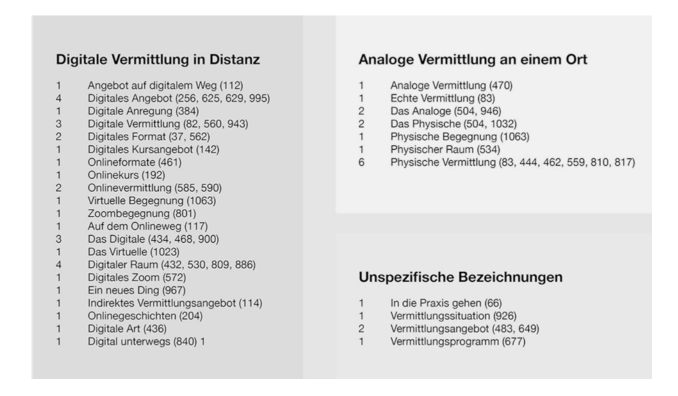


Abb. 4: Sammlung verwendeter Begriffe und Umschreibungen. Übersicht: Laura Zachmann.

Die Studierenden verwenden in der Gruppendiskussion eine variantenreiche Vielzahl an Begriffen und Umschreibungen, um über die im Lockdown gemachten Vermittlungserfahrungen zu sprechen (siehe Abb. 4). Dies deutet darauf hin, dass die erforderlichen Verständnisse, um die gemachten Erfahrungen zu beschreiben, zu beurteilen und einzuordnen, (noch) nicht in angemessener Weise vorhanden sind. Denn insbesondere ihr Erfahrungswissen bezüglich digitaler Vermittlungsformate konnten die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion bislang ausschließlich aus ERT-Formaten generieren. Sie können ihre Einschätzungen also nicht auf Erfahrungen im Rahmen von bewusst und mit Bedacht geplanten Remote-Formaten im Bereich Art Education stützen – ebenso wenig wie ihre Dozierenden und Praxismentorierenden. Anders als diese verfügen die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion jedoch noch nicht einmal über eigene Vermittlungserfahrungen in Präsenz. Das be-

deutet: Während die Praktikumsbetreuenden und Dozierenden in der Regel sowohl auf ein explizites Professionswissen als auch auf ein implizites Handlungswissen aus ihrer bisherigen – analogen – Praxis im Bereich Art Education zurückgreifen können, fehlen ihnen diese Orientierungsmöglichkeiten – sowohl für ihr eigenes Vermittlungshandeln im Praktikum in Distanz als auch für die Beurteilung der digitalen Lehr- und Begleitveranstaltungen im Bereich Art Education.

Spekulative Verständnisse und Beurteilungen von Vermittlung und Lehre in Distanz

Angesichts fehlender begrifflicher und konzeptueller Orientierungsmöglichkeiten sind die Aussagen der Studierenden in der Gruppendiskussion über die spezifischen Merkmale, Qualitäten oder Mängel der Vermittlungsformate häufig spekulativ. Auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen können sie nur vage vermuten, welche Potentiale sich durch die räumliche und mediale Ausdehnung von Art Education ins Digitale und in die Distanz eröffnen könnten:

> »Aber/das ist ja so ein WAHNsinniger Range, der sich irgendwie eröffnet und das ist so eine Riesenchance an diesen ganzen Onlinegeschichten.« (Enno, 203–204)

Die Studierenden können aber auch nur mutmaßen, was sie in einer herkömmlichen, analogen Vermittlungssituation im Vergleich zu dem erlebten ERT-Modus hätten tun oder erfahren können. Dieser Umstand schränkt die Möglichkeit, aus den Aussagen der Teilnehmenden Vermittlungsverständnisse allgemein und in der krisenhaften Ausnahmesituation zu rekonstruieren, stark ein und fordert dazu auf, in weiteren Untersuchungsschritten unter anderem den Vermittlungsverständnissen der beteiligten Dozierenden als wesentliche Einflussfaktoren auf die Entwicklung individueller Vermittlungsverständnisse von Studierenden nachzugehen.

Zusammenfassung: Erkenntnisse aus dem Emergency-Remote-Modus

> »Und für mich war auch so (.) dieser Punkt hier, diese Umstrukturierung, die Neuorientierung war (.) das war ein wichtiger Punkt, denke ich. Da war auch viel Frustration dabei und irgendwie so ins Blaue arbeiten und nicht genau wissen (.) was jetzt KOMMT.« (Steve, 73–75)

Das Vorhandensein einer Art Education-spezifischen Strategie für den ERT-Modus in der Anfangsphase der Pandemie konnte in Teilstudie 1 der Untersuchung nicht nachgewiesen werden. Die Beschreibung einer spezifischen ›Emergency Remote Art Education‹, die Ansprüche und Qualitäten erfüllt, welche für Art Education wesentlich sind, ist daher nicht indiziert. Die empirischen Untersuchungen zeigen vielmehr, dass sowohl die Handlungen als auch Wahrnehmungen in ästhetisch-kulturellen beziehungsweise kunstpädagogischen Vermittlungskontexten und in der betreffenden Hochschullehre im untersuchten Fall wesentlich von den fachunabhängig beschriebenen Merkmalen von Emergency Remote Teaching gekennzeichnet waren: Didaktische Entscheidungen fielen tendenziell eher zugunsten stärker strukturierter und linearer Vermittlungsprozesse, häufig verbunden mit einer tendenziell affirmativen Nutzung von Videokonferenztools, und gegen experimentelle, spontane, ergebnisoffene oder sogar subversive Formate. Für den akuten Ausnahmezustand erscheinen die sich geradezu diametral gegenüberstehenden, deutlich voneinander abgegrenzten Verständnisse von Art Education generell und Art Education im ERT-Modus daher fast zwingend.

Über die Bearbeitung der Forschungsfragen hinaus trägt die Untersuchung auch zur Methodenentwicklung für das gemeinsame Forschen mit Studierenden im Bereich Art Education bei. Für die beteiligten Studierenden eröffnet sich durch ihre Teilnahme an der Gruppendiskussion und der anschließenden, über mehrere Monate betriebenen Interpretationswerkstatt ein wissenschaftlich konturierter Resonanzraum, in dem ihre spezifischen Erfahrungen im Ausnahmezustand verhandelt und verarbeitet werden können. Das Heraustreten aus dem Zustand des Funktionieren-Müssens im Notfallmodus ermöglicht bewusste Momente des Innehaltens und des gemeinsamen Nachdenkens, in denen die außergewöhnlichen Erfahrungen reflektiert und subjektive Einstellungen eingeordnet werden können. Im gemeinsamen Forschungsprozess eröffnet sich eine weitere Reflexionsebene, die die getroffenen Einschätzungen klärt, ins Verhältnis zu jenen der Mitstudierenden sowie zu

theoretischen Konzepten setzt und von der aus praxisbezogene Fragen in den Forschungsprozess eingebracht werden können (siehe Abb. 5).



Abb. 5: Forschungsfragen der Studierenden, entstanden in der ersten Interpretationswerkstatt. Übersicht: Laura Zachmann.

Schlussfolgerungen: Argumente und Ansätze für Lehre und Forschung in Art Education im ›Modus Potentialis‹

Rückblickend und (selbst-)kritisch stellen sich vor dem Hintergrund der Studie mehrere Fragen: War die Anwendung fachunabhängiger Notfallstrategien für die Umsetzung bewährter Vermittlungsformate für den Fernunterricht und Vermittlungsangebote in Distanz die kunstpädagogisch angemessene Strategie? Oder wäre in der untersuchten Phase des ersten, akuten Ausnahmezustands aus einer spezifisch kunstpädagogischen Haltung heraus nicht doch mehr oder anderes möglich gewesen? Wurden und werden aus den Erfahrungen des Lockdowns insgesamt die richtigen Schlüsse und Konsequenzen gezogen, um in den Feldern von Art Education und Kultureller Bildung ange-

sichts der anhaltenden Krisen angemessen zu agieren? Diese Fragen betreffen nicht nur die Lehre und Vermittlungspraxis, sondern auch die Forschung in ästhetisch-kulturellen Feldern. So wurde auch für die vorliegenden Studie im Modus von ›Emergency Remote Research‹ auf bewährte und den Forschenden vertraute Methoden beziehungsweise Methodologien zurückgegriffen und dadurch ein gemeinsames Forschen trotz der krisenhaften, unsicheren Ausnahmesituation ermöglicht. Dennoch ist zu prüfen, welche Ansätze und Zugänge angesichts aktueller Fragestellungen und Herausforderungen tatsächlich wirksam und erkenntnisversprechend zum Einsatz kommen können und wie sich einschlägige Forschungspraxen entsprechend anpassen und entwickeln müssen.

Denn die Rahmenbedingungen, unter denen digitale Vermittlung und Fernunterricht entwickelt werden, bleiben auch nach dem Ende der Pandemie unklar und in Veränderung. Auch in »post/pandemischen Zeiten« (vgl. Bayramoğlu und Castro Varela 2021) können und müssen qualitativ-empirisch gewonnene Erkenntnisse daher mittel- und langfristig dazu beitragen, den Orientierungsrahmen für kunstpädagogisches und ästhetisch-kulturelles Handeln zu erweitern. Im konkret vorliegenden Fall bedeutet dies: Mit dem durch die Untersuchung rekonstruierten Wissen über die Handlungspraxen im Notfallmodus können einerseits Entwürfe digitaler und hybrider Settings in schulischen und außerschulischen Kontexten begründet sowie andererseits Art Education und Kulturelle Bildung über den Ausnahmezustand *hinaus* grundsätzlich neu befragt und verhandelt werden. Dies kann unter anderem bedeuten, den digitalen Raum als einen möglichen Raum für Vermittlung nach dem Ausnahmemodus noch einmal neu zu betrachten und zu betreten als »einen Raum des Scheiterns, der Erfahrung und der Veränderung. Dieser Raum ist weder vorher definiert, noch ist er völlig beliebig« (Sternfeld 2009, S. 128).

In der Auswertung der Gruppendiskussion wurde das Spekulieren über die Potentiale und Herausforderungen einer Art Education, die ins Digitale erweitert ist, als eine wichtige Strategie rekonstruiert, um möglichen und notwendigen Veränderungsprozessen entgegentreten zu können. Für diese Art des mutmaßenden, vermutenden Sprechens wurde gemeinsam mit den Studierenden in der Interpretationswerkstatt der Begriff des *Modus Potentialis* als treffende Bezeichnung (Code) gefunden. Sprachwissenschaftlich handelt es sich beim Modus Potentialis um einen Verbmodus, der weder sagt, was ist, war oder sein wird, noch, was *nicht* ist, war oder sein wird. Stattdessen benennt er, was möglicherweise gewesen sein könnte, sein könnte oder in der

Zukunft eintreten könnte (vgl. Schneider und Lang 2022). Jedoch existiert im Deutschen keine eigene Verbform für diesen Modus, sodass der Potentialis nur durch Umschreibungen, häufig in Verbindung mit dem Konjunktiv, zum Ausdruck gebracht werden kann.

Ähnlich wie die Metapher der fünften Dimension kann also auch der Modus Potentialis verstanden werden als eine metaphorische Figur, die aus einer anderen wissenschaftlichen Disziplin übernommen wird, um im Bereich Art Education ein spekulatives Denken und Handeln in Richtung neuer Möglichkeitsräume zu begünstigen. Der Modus Potentialis kann somit – neben weiteren zukunftsgerichteten, spekulativen Ansätzen und Konzepten wie etwa jenen des »Unruhig-Bleibens« (vgl. Haraway 2018; Hausmann 2024) – ein möglicher Ansatzpunkt sein, um über den unmittelbaren Untersuchungskontext hinausreichende Strategien zu entwickeln, welche die Positionierung und Bewegung von Art Education unter in vielfacher Hinsicht unklaren Bedingungen möglich machen: sowohl im und in Bezug auf den fachdidaktisch bislang noch wenig bearbeiteten digitalen Raum als auch innerhalb gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, die durch die pandemische und weitere Krisen weiterhin höchst unsicher und dynamisch bleiben. Das im Ausnahmezustand erschlossene Denken im Modus Potentialis, das die Studierenden in der Gruppendiskussion anwenden *mussten*, um über ihnen unbekannte Erfahrungen zu sprechen, könnten sich Akteur:innen in Art Education und Kultureller Bildung, in Lehre, Vermittlungspraxis und Forschung daher nun zur Selbstverpflichtung machen. Denn dann wird es möglich, weiter ergebnisoffen Fragen zu stellen, auf die (noch) keine zufriedenstellenden Antworten zu erwarten sind, um mit dem Mut zum Scheitern aus dem Modus des Emergency Remote Teaching herauszutreten und aus dem krisenhaften Ausnahmezustand heraus tragfähige, unter anderem ins Digitale erweiterte Bildungskonzepte zu denken und handelnd zu erproben.

Literatur

Bayramoğlu, Y. & Castro Varela, M. (2021). *Fragilitas. Post/pandemische Zeiten im Zeichen der Zerbrechlichkeit*. Theaterspektakel. https://www.theaterspektakel.ch/fragilitas-essay-2021. Zugegriffen: 30. Juni 2023.

Bohnsack, R. (1997). Gruppendiskussionen und Milieuforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft* (S. 492–501). Weinheim & München: Beltz Juventa.

Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (Hg.) (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Hallmann, K., Hofmann, F., Lembcke-Thiel, A., Preuss, K., Rosskopf, C. & Schmidt-Wetzel, M. (2021). *Interaktion und Partizipation als Handlungsprinzip — Ein gemeinsamer Selbstversuch*. Kulturelle Bildung Online. https://www.kubi-online.de/artikel/interaktion-partizipation-handlungsprinzip-gemeinsamer-selbstversuch. Zugegriffen: 17. Juni 2023.

Haraway, D. (2018). *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt a.M.: Campus.

Hausmann, R. (2024, im Erscheinen). Unruhig-Bleiben als Anti-Depressivum. In N. Bader & M. Schmidt-Wetzel (Hg.), *Wirksamer Kunstunterricht* (erscheint als Band 22 in der Reihe *Wirksamer Fachunterricht*, herausgegeben von D. Brovelli, M. Rehm, V. Reinhardt & M. Wilhelm). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Zugegriffen: 17. Juni 2023.

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Peez, G. (2007). *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik: Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schmidt-Wetzel, M. (2022). *Von Art Education im Emergency-Remote-Modus hin zu Art Education im Modus Potentialis. Erste Ergebnisse einer Untersuchung mit Studierenden zu kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand*. Kulturelle Bildung Online. https://www.kubi-online.de/artikel/art-education-emergency-remote-modus-hin-art-education-modus-potentialis. Zugegriffen: 17. Juni 2023.

Schmidt-Wetzel, M. & Zachmann, L. (2021). Emergency Remote Art Education? – Reflexion einer Studie mit Studierenden zu kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand. *Art Education Research* (20). https://sfkp.ch/artikel/emergency-remote-art-education--reflexion-einer-studie-mit-studierenden-zu-kunstpadagogischen-und-asthetisch-kulturellen-vermittlungspraxen-im-ausnahmezustand. Zugegriffen: 17. Juni 2023.

Schneider, R. & Lang, C. (2022). Das grammatische Informationssystem grammis – Inhalte, Anwendungen und Perspektiven. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 50 (2), S. 407–427. https://doi.org/10.1515/zgl-2022-2060. Zugegriffen: 16. Juni 2023.

Schütz, M. (2020). *Anwachsende Zoom-Müdigkeit – die zwangsweise Digitalisierung unter Corona löst nicht nur Frühlingsgefühle aus*. NZZ Online. https://www.nzz.ch/meinung/wachsende-zoom-muedigkeit-digitalisierung-will-gemeistert-sein-ld.1554834?reduced=true. Zugegriffen: 17. Juni 2023.

Sternfeld, N. (2009). *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Wien: Turia + Kant.

Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lehr&Lernkünste: Meta/Erklärvideos und Meta/Video-Tutorials

Jutta Zaremba

Abstract: *Im folgenden Text werden Visionen, Optionen und Konzeptionen für einen spezifischen Umgang mit Video-Tutorials und Erklärvideos im Fach Kunst vorgestellt. Die als ›Meta/Erklärvideos‹ und ›Meta/Video-Tutorials‹ bezeichneten Formate überwinden konventionelle Einsatzweisen und Erstellungsmodi von Lehr- und Lernvideos und zielen stattdessen auf ein prozessuales Ausloten von Spezifika des Gestalterisch-Künstlerischen in Kombination mit kunst- und medienreflexiven Haltungen.*

Meta?

Der Kontext der Online-Arbeitstagung *Auf der Suche nach der fünften Dimension* ermöglicht eine Vision davon, wie der Bereich Kunst mit derzeit gängigen Lehr- und Lernvideo-Formaten umgehen kann beziehungsweise wie wiederum Lehr- und Lernvideo-Formate den Bereich Kunst spiegeln können. Formate wie Video-Tutorials und Erklärvideos kommen mittlerweile zwar immer selbstverständlicher, jedoch *konventionell* zum Einsatz an Hochschule und Schule: Das heißt, sie werden so eingesetzt, wie es schon länger in Disziplinen wie Mathematik oder Geschichte und daran anlehnend auch im Fach Kunst geschieht. Eine Vision dazu, worin die Besonderheit des Faches Kunst im Umgang mit Video-Tutorials und Erklärvideos liegen könnte, orientiert sich an der Frage: Was vermag der Bereich der Kunstpädagogik beim Aufgreifen und Gestalten aktueller Dynamiken des Audiovisuellen an spezifischen Herangehensweisen, Perspektiven und Strategien bereitzuhalten?

Alle hierbei entstehenden Umsetzungen von Erklärvideos und Video-Tutorials besitzen einen Zeitindex: Sie entstehen in der jeweiligen Gegenwartssituation und sind prinzipiell unabgeschlossen, da sie immer nur spezifische

Einzelaspekte aus einem Pool von vielen weiteren vorstell- und umsetzbaren Optionen realisieren. Es geht also nicht darum, neue Standards im Umgang mit Video-Tutorials und Erklärvideos verankern zu wollen, sondern um ein prozessuales Ausloten von Spezifika des Gestalterisch-Künstlerischen in Kombination mit kunst- und medienreflexiven Haltungen.

Dies korrespondiert insbesondere bei Erklärvideos und Video-Tutorials mit der Unterscheidung zwischen *Werkzeug* und *Medium*: Während die Begrifflichkeit des Werkzeugs dem pragmatischen und konventionellen Nutzen technischer Geräte vorbehalten bleibt, umfasst die Begrifflichkeit des Mediums das Konzept eines Möglichkeitsraums, der Potentiale, kommunikative Prozesse und Experimente offeriert (vgl. Fritzsche 2016, S. 28ff.). Somit wäre die Werkzeug-Nutzung bei Erklärvideos und Video-Tutorials vor allem verbunden mit dem korrekten Einsatz von Audio- und Videoelementen bezogen auf die adressierte Zielgruppe, während das Konzept des Mediums alle vorgegebenen Elemente (Genre, Text, Sound, Bild, Aufbau, Adressierung etc.) auf alternative Umsetzungs- und Rezeptionsoptionen hin auslotet.

Der Einsatz von Video-Tutorials und Erklärvideos im Sinne eines Mediums setzt auf das programmatische Hinterfragen aller Bestandteile von Gegebenheiten beziehungsweise Vorgaben: So bezieht sich *Metakunst* in selbstreflexiver Weise auf Werke, Themen, Kanons oder Institutionen mit den Zielen der Erweiterung ihrer Kontextfelder sowie einer grundlegenden Haltung des Hinterfragens (vgl. Zuschlag 2002). Dementsprechend sind zukünftig im Fach Kunst entstehende Meta/Erklärvideos und Meta/Video-Tutorials geprägt von Prozessen des erprobenden Arrangierens, Inszenierens, Interpretierens und (Selbst-)Reflektierens. Dies geschieht auf mehreren Ebenen:

1. Konstatieren: Aufspüren von konventionellen gestalterischen, inhaltlichen und didaktischen Setzungen
2. Entwerfen: Aus den konstatierten Setzungen wird eine Auswahl getroffen, auf die mit Brüchen, Durchkreuzungen, Kommentierungen, Entlarvungen etc. reagiert wird. Fernab von Standard-Planungen und Rezept-Lösungen, liegt die (künstlerische) Stärke in inhaltlichen und gestalterischen Überraschungen, Enttäuschungen, Abweichungen, Humor, Paradoxien, Interaktionen, Ebenentransfers u.a. m.
3. De-Realisation: Kreisläufe von Erprobungen und Verwerfungen, innovative Einsatzszenarios, integrierte Feedbackschleifen der Nutzenden

Ein Meta/Erklärvideo...

Wie dies konkret aussehen könnte, soll ein Beispiel von Master-Kunststudierenden an der Europa-Universität Flensburg veranschaulichen, das bereits einige wichtige Anhaltspunkte eines Meta/Erklärvideos erkennen lässt. Ausgangslage des fast sechsminütigen Erklärvideos *NordArt erleben*[1] von Lars Dobiasch, Ben Freidanck, Lena Löffler und Laura Mallauran aus dem Seminar *Kunstpädagogisches Labor: Kunst*[2] (Leitung Jutta Zaremba) ist die Aufgabe, ein konventionelles und/oder experimentelles Erklärvideo zur jährlichen internationalen Kunstausstellung *NordArt*[3] zu erstellen. Nach der Kontextualisierung von Erklärvideos (vgl. Dorgerloh und Wolf 2020; Schmidt-Wetzel 2021) haben die Studierenden auch die Wahl, ob sie Erklärvideos als Genremix umsetzen, indem sie formale Anlehnungen an Videoessays, Tutorials oder Videokunst vornehmen. Das studentische Videoteam hat sich im konzeptionellen Vorfeld mit Nanna Lüths Ausführungen zu acht verschiedenen Rollen von Kunstwerken, die auf Fotografien abgebildet sind, auseinandergesetzt (vgl. Lüth 2013). Demnach können Kunstwerke fungieren als Einrichtungsgegenstand, als Szenerie beziehungsweise Bühnenbild, als Modell zur performativ-gestalterischen Aneignung, als Vis-á-Vis beziehungsweise Gegenüber zum Publikum, als ästhetisches Gestaltungselement, als Irritation beziehungsweise Störungen auslösende Arbeiten, als betrachtungs- und auslegungswürdiges Studienobjekt oder als Kommunikationsanlass zum Austausch und Gespräch – die beiden letzten Rollen fließen im Video *NordArt erleben* dezidiert mit ein. Einen – insbesondere rezeptionsästhetischen, kunst- oder institutionskritischen – Text wie den von Lüth als Impuls für die Auseinandersetzung mit Ausstellungen zu wählen, vereinfacht die Kommentar- und Diskurs-Orientierung von Meta/Erklärvideos.

Konventionell vermitteln Erklärvideos Wissen, indem sie das *Wie* und *Warum* von Sachverhalten erläutern und dies entweder ohne die Sichtbarkeit einer Erklärperson oder mittels einer durch das Video führenden Erklärperson tun (vgl. Dorgerloh und Wolf 2020, S. 31). Im Erklärvideo *NordArt erleben* ist letzteres der Fall: Ein junger Mann führt von Beginn an durch die Ausstellung, tut

---

1 Siehe: https://vimeo.com/798696837/3ba5f0ddab. Zugegriffen: 21. April 2023.

2 Masterstudiengang Gymnasien, Europa-Universität Flensburg, Teilstudiengang Kunst, Frühjahrssemester 2022, Leitung: Jutta Zaremba.

3 Siehe: https://www.nordart.de/. Zugegriffen: 21. April 2023.

dies allerdings durchweg mit einem ebenso einfachen wie auffälligen performativen Bruch, indem er eine neonorangene Warnweste trägt (siehe Abb. 1).



Abb. 1: Screenshot aus NordArt erleben, Erklärperson Lars Dobiasch mit Warnweste. Screenshot: Jutta Zaremba.

Der Grund für diese Arbeitsschutzbekleidung wird offengelassen, gleichzeitig lässt die Warnweste mehrere Bezüge anklingen: Sie hebt die Erklärperson visuell deutlich hervor und irritiert gleichzeitig Erwartungen an eine seriöse Erklär-Instanz (wie eine Lehrkraft oder eine Person, die Führungen macht); sie betont Rollenverschiebungen, weil sich innerhalb einer Instanz sowohl Erklärperson, Besuchende als auch technisches Personal zu überlappen scheinen; und sie stellt eine assoziative Nähe zur historischen Funktion der Ausstellungshalle Carlshütte her, bei der es sich um eine ehemalige Eisengießerei handelt. Dieses einfache Accessoire einer Warnweste bei der Erklärperson trägt dazu bei, die dargebotene Narration als inszeniert zu markieren und somit auch alle ihre Äußerungen und Handlungen – und darüber hinaus auch das Kunstszenario – als eine spielerische Offerte an die Zuschauenden und nicht als ein finales Statement zu betrachten.

Der junge Mann führt nicht wie ein erfahrener Guide mit Wissensvorsprung durch die Ausstellung, sondern er wird mehrmals von einer nicht erkennbaren weiblichen Person zu seinen Eindrücken interviewt, bei denen er unterschiedliche Befindlichkeiten, Assoziationen und Präferenzen seines

Ausstellungsbesuches erläutert. Abweichend von der konventionellen Rolle einer Erklärperson erwirbt er seine Expertise erst nach und nach vor Ort und gibt somit nicht a priori gesichertes Wissen weiter. Stattdessen nimmt er die Zuschauenden mit auf eine Erkundungstour und teilt seine Eindrücke ganz im Sinne von subjektivem Erfahrungswissen. Dies tut er verbal, visuell und nicht zuletzt auch physisch: So reiht er sich performativ neben einer großen Skulpturengruppe auf und verlängert deren räumliche Ausrichtung (siehe Abb. 2).



Abb. 2: Screenshot aus NordArt erleben, performatives Nachstellen. Screenshot: Jutta Zaremba.

Ebenso liegt er in einer Zwischensequenz lang ausgestreckt mit geschlossenen Augen auf einer Wiese und verkörpert das Bedürfnis nach Erholung inmitten eines ausgedehnten Ausstellungsbesuches (siehe Abb. 3).

Hierdurch schafft sich die Erklärperson spielerisch-humorvolle Freiräume im Umgang mit Ausstellungen, die einerseits immer die Nähe zur Zielgruppe des Erklärvideos (zukünftige Besuchende der *NordArt* bzw. allgemein von Kunstausstellungen) behält und andererseits Verhaltensregeln bei Ausstellungen und deren Grauzonen austestet. Denn viele Besuchende reizt es gleichfalls, als Bildzugang im Museum (vgl. Schoppe 2011, S. 143) Werke nachzustellen beziehungsweise zu karikieren, und sie trauen sich oft erst, wenn sie sich

wie der junge Mann allein mit dem Werk wähnen. Auch ist das Bedürfnis nach zwischenzeitlicher körperlicher und mentaler Erholung bei vielen Besuchenden groß – doch entsprechendes körperliches Ausleben auf Grünflächen von Ausstellungen wird, wenn überhaupt, eher Kindern, kaum aber Erklärpersonen zugestanden.

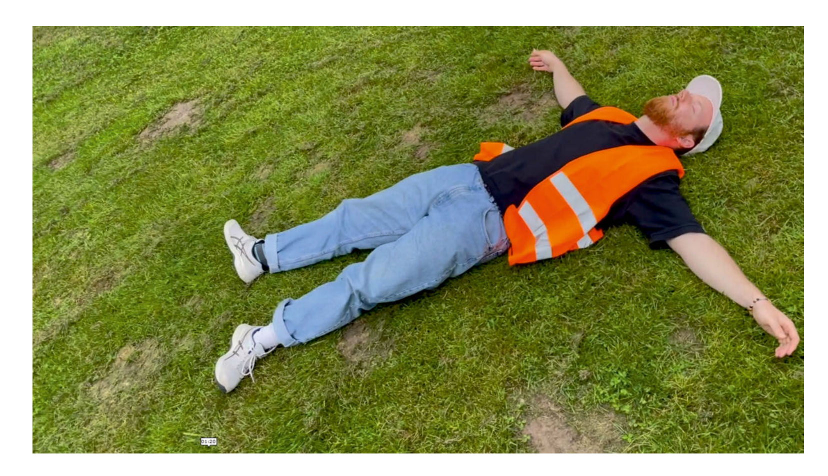


Abb. 3: Screenshot aus NordArt erleben, Erholung im Skulpturenpark. Screenshot: Jutta Zaremba.

Ohnehin gibt *NordArt erleben* implizite Kommentare zu Verhaltensregeln ab: Im ersten Drittel des Videos präsentiert eine Einstellung die etwas unscharf gezeigte, dennoch erkennbar umfangreiche Hausordnung der *NordArt*, die der junge Mann leicht grübelnd studiert (siehe Abb. 4).

Seine anschließenden Handlungen scheinen die ihm verbleibenden, sehr unterschiedlichen Aktionsräume auszuloten: So lässt er sich beispielsweise auf ein interaktives Kunstwerk ein, betrachtet einige Fotografien eingehender, setzt sich erschöpft auf eine abseits gelegene Stuhlreihe, verschafft sich von einem Plateau aus einen Blick über die Eingangshalle, streckt sich an einem Gerüst aus oder sinniert vor Gemälden.

Als ähnlich unerwartetes Element wie die Warnweste sind über das Video verteilt drei kurze Sequenzen mit einem Mähroboter zu sehen, der sich an einem Baumstamm festfährt und später wieder seitwärts Fahrt aufnimmt.

Diese unvermittelt auftretenden Einsprengsel kombinieren (Fern-)Gesteuertsein mit vorprogrammiertem Freilauf und unentwegtem Ausloten von Grenzen. Sie legen auf symbolischer Ebene und gleichermaßen augenzwinkernd kleine Gratwanderungen zwischen institutionellen Vorgaben und persönlichen Nutzungen beziehungsweise Vorlieben nahe. Derartige funktionale ›Störungen‹ im Erklärfluss irritieren den kontinuierlichen Ablauf und fordern interpretative Transfers ein.

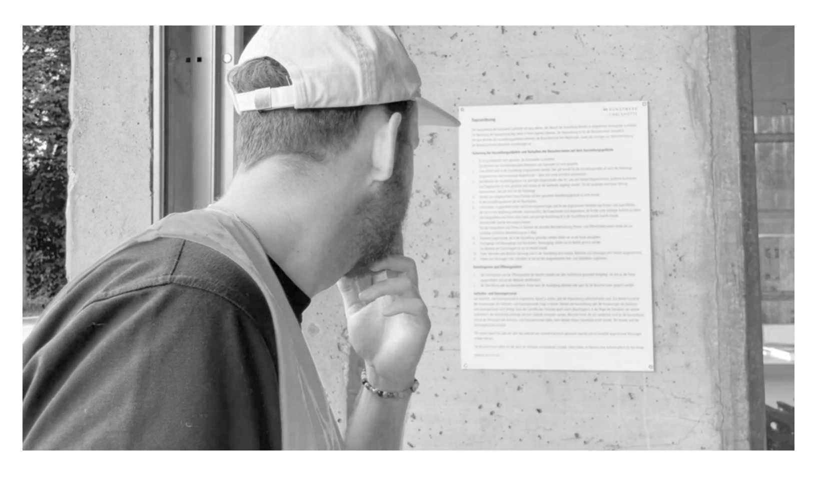


Abb. 4: Screenshot aus NordArt erleben*, Hausordnung der* NordArt*. Screenshot: Jutta Zaremba.*

Insgesamt wird bei *NordArt erleben* das Genre Erklärvideo hin zum Video-Essay geöffnet, der mittels Bild-Montage und Voice-Over ästhetische Aspekte oder (Genre-)Entwicklungen subjektiv analysiert (vgl. Kleiner 2022). Ebenso wird bei *NordArt erleben* als aktuelles Video-Essay-Phänomen ein durchgängiger Humor eingesetzt, der Performance, Erzählung und robuste (Ausstellungs-)Kulturkritik kombiniert (vgl. D'Agui 2021).

Die von Lüth genannte Rolle von Kunstwerken, ein Studienobjekt sein zu können, wird in diesem Erklärvideo explizit nicht wie üblich als komprimiertes Fachwissen mit Unterhaltungscharakter dargeboten. Vielmehr dienen die künstlerischen Studienobjekte zunächst einmal dazu, Fragen zu ihrer Präsentation und Kontextualisierung aufzuwerfen. Als durchgängig mitlaufende Rahmung werden grundlegende Bedingungen von Ausstellungsbesuch und

Kunstrezeption mitreflektiert und teils karikiert. Zentral kommen hierdurch die interpretativen Fähigkeiten von *NordArt erleben* zum Ausdruck, konkrete Erlebnisse und Prozesse in größere Kontexte stellen zu können und diese darüber hinaus auf unterschiedliche Weise kritisieren und kommentieren zu können – was wiederum wichtige Charakteristika von Meta/Erklärvideos sind.

Ziel dieses experimentellen Erklärvideos ist es daher nicht, über konkrete Kunstwerke zu informieren, sondern Neugier und Lust auf Ausstellungsbesuche in einer Weise zu vermitteln, die gänzlich unterschiedliche und durchaus gegenläufige Momente vorführt: Die ausstellungsspezifische Atmosphäre, die Räumlichkeiten und die dargebotenen Szenografien werden audiovisuell umrissen und in einer subjektiven Selektion verdichtet. Gleichzeitig wird dabei über das Vorgefundene vielfältig kommuniziert: Neben Verbalem wird auf physische Momenterfahrungen gesetzt, die spezifische Wirkungen von Ausstellungen wie Verwunderung, Überforderung, Erschöpfung oder Lust auf Spiel nebeneinanderstellen. Ihr Zusammenspiel führt nicht nur zu einer persönlichen Gesamterfahrung, sondern regt das Publikum einerseits zum Abgleich mit eigenen Ausstellungserfahrungen an und lässt diese andererseits zum Diskussionsanlass werden.

Erklärkünste[4]

Die Staatsgalerie Stuttgart hat eine Video-Reihe initiiert, in der Musiker:innen, Tänzer:innen und Wortkünstler:innen

> eigenwillige, improvisierte und neuartige Zugänge zu unseren Werken bieten. […] Künstlerinnen und Künstler […] haben durch ihre eigene Kunst andere Möglichkeiten, über Kunst zu sprechen und zu reflektieren. Nicht zuletzt werden durch den performativen Zugang Bilder und Skulpturen auf jeweils ganz individuelle Weise lebendig. […] Natürlich ohne Drehbuch, mit viel Spontanität und Witz. (Staatsgalerie Stuttgart 2021)

---

4 Der Begriff Erklärkünste entstand in freier Anlehnung an Lee LeFevers Buch The Art of Explanation (2012) und möchte zum Ausdruck bringen, dass – zumindest optional – das Fach Kunst bereits das Erklären in Lehr- und Lernvideos auf besondere Weise gestalten und inszenieren kann.

Es entstehen künstlerische Erklärvideos, die sich nicht die komprimierte Weitergabe eines kunstwissenschaftlichen Kanons zum Ziel setzen. Diese Erklärvideos zielen auf ein Experiment: Was passiert, wenn die Expertise aus ›anderen Künsten‹ auf Werke der bildenden Kunst treffen? Expertise umfasst hierbei neben Fachlichem ebenso Physisches, Auditives, Improvisation, Performatives und Humor. Anklänge an spielerische methodische Zugänge und theatrale Inszenierungen musealer Vermittlungsarbeit schwingen mit (vgl. Hoffmann et al. 2013). Hierbei geschieht eine bewusste und mitunter persiflierende Kontextualisierung des ›Bildungsmediums Kunstausstellung‹, deren räumliche, rezeptive und vermittelnde Setzungen pointiert entlarvt und karikiert werden. Bei *NordArt erleben* bestehen einige konzeptuelle Parallelen zum vierminütigen Video *Kunst trifft Kunst: Comedy mit Teddy*[5]: Der als Comedian und Musiker in Deutschland bekannte Schauspieler Tedros Teclebrhan bewegt sich durch die Staatsgalerie Stuttgart und verlautbart, seinem Publikum zeigen zu wollen, wie man sich in einer Galerie verhält. In jugendkulturellem Outfit und Slang zeigt er zunächst vor allem, wie man sich nicht verhalten sollte, wenn er zum Beispiel Liegestütze inmitten eines Ausstellungsraumes macht. Ebenso legt er ein altes Gemälde anhand seiner sehr persönlichen Alltagserfahrungen aus und appelliert gleichzeitig an Kunstkenner, sich nicht darüber aufzuregen. Er greift Aspekte weiterer Gemälde als Anlass dazu auf, sein früheres Leben in Stuttgart und insbesondere seinen damaligen Kunstunterricht und dessen Bewertungsdilemma zu kommentieren. Das suggestive und humorvolle Video entlarvt die strikten Verhaltenscodes in Kunstausstellungen und den Habitus eines ›gut erzogenen‹ Kunstpublikums.

Es zeichnet sich sowohl bei *NordArt erleben* als auch bei *Kunst trifft Kunst* ab, dass der Faktor des Erklärens zentral ist für das konzeptuelle Vorgehen bei Meta/Erklärvideos: Was gilt als Erklärung, wer tritt als Erklärinstanz auf und wofür beziehungsweise wem dienen die Erklärungen (vgl. Zaremba 2022)? Da es bei Meta/Erklärvideos grundsätzlich um Erweiterungen, Hinterfragungen und Kommentierungen geht, dienen gesetzte Definitionen als Ausgangspunkt: So können beispielsweise Definitionen von *Erklärkompetenz* aufgegriffen werden, um sie auf mögliche Umnutzungen hin abzuscannen: »Erklärkompetenz bildet eine grundlegende Voraussetzung bei Erklärvideos, da sie standardmäßig vor allem auf Zielgruppenorientierung, sachliche Korrektheit und direkte oder indirekte personale Adressierung setzen« (Dorgerloh

5 Siehe: https://www.youtube.com/watch?v=4w97R56YoTs. Zugegriffen: 21. April 2023.

und Wolf 2021, S. 31). Anstatt nun auf Kompetenzorientierung zu setzen, nutzen Meta/Erklärvideos vorgegebene Setzungen als Ressource für alternative Realisationen. So kann die essentielle Zielgruppenorientierung weniger explizit ausfallen, wenn etwa neben Museumsbesuchenden auch Kuratierende und Museumspädagog:innen adressiert werden oder wenn sich ein ausgeklügeltes Spiel der Adressierung entfaltet, das durch die Kombination von Alltagssprache, Fachsprache, Anspielungen und Humor alle potentiellen Zielgruppen herausfordert. Wiederum ist sachliche Korrektheit bei Erklärvideos eine Voraussetzung, um fehlerhaftem Fachwissen vorzubeugen – gleichwohl können unterschiedliche Aushandlungs- und Interpretationsspielräume verhandelt werden und sich somit eine Vielfalt von Erklärinstanzen (optional vereint in ein- und derselben Person) ausdrücken. Die direkte oder indirekte Adressierung der Zuschauenden (also die Alternative, ob die Erklärperson im Bild zu sehen ist oder aus dem Off spricht) kann ohnehin abwechseln. Sie kann zudem vielstimmig kombiniert und inszeniert werden, indem der Status des Authentischen aufgebrochen wird – zugunsten eines dezidiert inszenierten (Rollen)Spiels, in das zum Beispiel das Feedback von Zuschauenden konzeptuell in das konkrete Video eingebunden wird.

Meta/Video-Tutorials

Das Prinzip der audiovisuellen Hinterfragung gängiger Definitionen und Herangehensweisen lässt sich selbstverständlich auch auf Video-Tutorials (vgl. Bader und Karl 2022) übertragen, was nun ohne das detaillierte Behandeln eines ausgewählten Videobeispiels grundsätzlich erläutert wird. Dieses Lehr- und Lernvideo-Format funktioniert nach der How to-Maxime, indem es konkretes gestalterisches Knowhow schrittweise an eine Zielgruppe von Anfänger:innen oder Fortgeschrittenen vermittelt. So werden Video-Tutorials beschrieben als »Vormachen einer Fertigkeit oder Fähigkeit im Sinne einer vollständigen Handlung, explizit zum Nachmachen durch die Zuschauer« (Wolf 2015, S. 123). Für die Erstellung von Meta/Video-Tutorials bieten sich allein durch diese definierten Vorgaben zahlreiche Optionen an, von denen an dieser Stelle nur einige kurz skizziert seien: Das tutorialtypische schrittweise Anleiten kann bei Meta/Video-Tutorials anstelle einer sukzessiven ebenso in veränderter Abfolge der Schritte geschehen, was die jeweilige Zielgruppe (Anfänger:innen, Fortgeschrittene, Jugendliche, Schüler:innen etc.) zum stärkeren Kombinieren, zur vertieften Auseinandersetzung und zum Her-

ausfinden möglicher alternativer Reihenfolgen auffordert. Diese bewusste Irritation führt bei der Zielgruppe zu Lösungen, die nicht auf reiner Imitation des Tutorials beruhen und die ein Gleichgewicht zwischen Verrätselung, Mitdenken und Erfolgserlebnis zu schaffen versuchen. Ebenso kann das gestalterische Knowhow bei Meta/Video-Tutorials anstatt von einer einzelnen Expert:in auch mittels unterschiedlicher Herangehensweisen von mehreren Personen realisiert werden, die sich während ihres Verfertigens untereinander kommentieren können: Wenn es beispielsweise um Techniken des Malens oder Zeichnens geht, wird dies nicht durch eine einzige vermittelnde Instanz veranschaulicht, sondern durch das Zeigen der Herangehensweisen von verschiedenen Expert:innen, sodass sich unterschiedliche Annäherungen, Vermittlungsformen und Äußerungsinstanzen untereinander kommentieren. Hierdurch werden verschiedene Wege und Ansätze anschaulich und der immanente kommunikative Austausch liefert einen Pool von divergenten Perspektiven. Der Status von Expertise wird vervielfacht, geteilt und als ›gleich gültige‹ Stimmen des Faches nebeneinandergestellt, sodass die Zuschauenden durch das Aufgreifen verschiedener Umsetzungswege ihre eigenen Lösungspräferenzen entwickeln können. Zudem relativiert sich die strikte Unterscheidung der Zielgruppen in Anfänger:innen oder Fortgeschrittene angesichts der mannigfaltigen Anregungen, die auch erfahrene Personen überraschen können. Darüber hinaus kann das von Video-Tutorials intendierte Nachmachen durch Zuschauende ausdrücklich ein integraler Teil des Lehr- und Lernvideos sein: Die Wechselseitigkeit von Vormachen, Nachahmen, Korrigieren und Selektieren hält dabei auch Prozesse von Missverstehen, Ungeduld, Störungen, Tempo etc. fest und reflektiert sie kommunikativ. Es entsteht eine produktive Fehlerkultur, die Lernende sowie gleichermaßen auch Lehrende miteinschließt. Darüber hinaus beantwortet sich die Qualitätsfrage, ob ein Video-Tutorial gelungen ist, nicht nur im direkten Feedback unter Lehrenden und Lernenden, sondern implizit wird der offenen Frage nachgegangen, wann und für wen ein Video-Tutorial als gelungen oder misslungen gilt.

Lehr&Lernkünste der Kunstpädagogik

Alle Ausführungen betonen, dass es bei Meta/Erklärvideos und Meta/Video-Tutorials nicht auf Perfektion ankommt oder darauf, wie groß die einzelnen persönlichen Erfahrungen im Planen und Umsetzen von Lehr- und Lernvi-

deos bisher sind. Vielmehr sind die wichtigsten Voraussetzungen, sich mit dem eigenen künstlerisch-gestalterischen Blick auf Experimente des Umnutzens von oftmals unterhinterfragten Setzungen dieser Formate einzulassen. Dafür ist eine Analyse gängiger Strukturen dieser Videos äußerst hilfreich (vgl. Rückert in diesem Band). Ebenso können Meta/Erklärvideos und Meta/Video-Tutorials durch ihren dezidierten Kontextbezug eine museums- beziehungsweise institutionskritische Auseinandersetzung befördern, die systematisch Machtmechanismen aufspürt (vgl. Brüggmann 2020). Hierbei fungieren Meta/Erklärvideos und Meta/Video-Tutorials wiederum als eine eigenständige, künstlerische Strategie der Kritik. Im Prozess fortlaufender zukünftiger Erprobungen (inklusive aller Herausforderungen, Fehler und Enttäuschungen), Kommunikationsschleifen und Reflexionen formen sich dynamische *Lehr&Lernkünste*. Denn schließlich (und hoffentlich) bleibt eine so bild- und inszenierungsorientierte Disziplin wie die Kunstpädagogik bei Erklärvideos und Video-Tutorials nicht beim Stadium des Werkzeugs stehen, sondern setzt auf die Möglichkeitsräume des Meta/Mediums…

Literatur

Bader, N. & Karl, N. (2022). time (space) matters: Mediatisierte Zeit(räume) in Tutorial-Videos. *MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 18), S. 119–154. https://www.medienpaed.com/article/view/1364. Zugegriffen: 10. März 2023.

Brüggmann, F. (2020). *Institutionskritik im Feld der Kunst. Entwicklung – Wirkung – Veränderungen*. Bielefeld: transcript.

D'Agui, R. (2021). *The Rise of Video Essay as Art: ContraPoints*. https://stanforddaily.com/2021/02/16/the-rise-of-the-video-essay-as-art-contrapoints/. Zugegriffen: 10. März 2023.

Dorgerloh, S. & Wolf, K. D. (Hg.) (2020). *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Weinheim: Beltz.

Fritzsche, M. (2016). *Interfaces – Kunstpädagogik und digitale Medien. Theoretische Grundlegung und fachspezifische Praxis.* München: kopaed.

Hoffmann F., Rauber, I. & Schöwel, K. (Hg.) (2013). *Führungen, Workshops, Bildgespräche: ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum*. München: kopaed.

Kleiner, F. (2022). Video-Essay 2. In Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, FernUniversität in Hagen, Université du Luxembourg, Westfäli-

sche Wilhelms-Universität Münster & Universität Zürich (Hg.), *Lexikon der Filmbegriffe*. https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/v:videoessay2-8999. Zugegriffen: 10. März 2023.

LeFever, L. (2012). *The Art of Explanation. Making your Ideas, Products, and Services easier to understand*. New Jersey: Wiley.

Lüth, N. (2013). Zwischen Unterweisung und Selbstbildung. Didaktische Musteranalyse von Kunst aus. *Art Education Research* (7). https://sfkp.ch/artikel/n7_zwischen-unterweisung-und-selbstbildung-didaktische-musteranalyse-von-kunst-aus. Zugegriffen: 10. März 2023.

Schmidt-Wetzel, M. (2021). Mit Astronautenhelm unter die Farbdusche. Ein Erklärvideo mit Augmented-Reality-Elementen als Einstieg in ein Stationenlernen. In G. Peez (Hg.), *Mixed Reality und Augmented Reality im Kunstunterricht. Beispiele, Forschung und Reflexionen zur Verknüpfung von physischen und virtuellen Wirklichkeitsanteilen in der Kunstpädagogik* (S. 57–69). München: kopaed.

Schoppe, A. (2011). *Bildzugänge: Methodische Zugänge für den Unterricht*. Seelze: Friedrich.

Staatsgalerie Stuttgart (2021, 21. Oktober). *Kunst trifft Kunst: Comedy mit Teddy*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=4w97R56YoTs. Zugegriffen: 10. März 2023.

Wolf, K. D. (2015). Videotutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In A. Hartung, T. Ballhausen, C. Trültzsch-Wijnen, A. Barberi & K. Kaiser-Müller (Hg.), *Filmbildung im Wandel* (S. 121–131). Wien: new academic press [*Mediale Impulse*, Bd. 2].

Zaremba, J. (2022). The Art of Explaining. Erklärkünste in Erklärvideos. In M. Fritzsche (Hg.), *Kunstpädagogik nach der Pandemie. Befunde und Spekulationen*. München: kopaed [erscheint 2023].

Zuschlag, C. (2002). Vom Kunstzitat zur Metakunst – Kunst über Kunst im 20. Jahrhundert. In E. Mai & K. Wettengl (Hg.), *Wettstreit der Künste. Malerei und Skulptur von Dürer bis Daumier* (S. 171–189). Wolfratshausen: Der Kunsthandel.

Initiierung ergebnisoffener Gestaltungsprozesse durch den Einsatz von Lehrvideos im Kunstunterricht am Beispiel von YouTube-Videos zum Themenfeld Tierdarstellungen

Carolin Ehring

Abstract: *Nicht erst seit der COVID-19-Pandemie finden sich im Internet zahlreiche Lehrvideos, in denen gestalterische Praxis im Rahmen des Kunstunterrichts angeregt wird. Doch dominieren hier Schritt-für-Schritt-Anleitungen, die eine vermeintlich richtige Lösung vorgeben und wenig Freiraum für eigene Erfahrungen oder individuelle Ausdrucksmöglichkeiten lassen. Der Beitrag untersucht exemplarisch drei Lehrvideos aus den Bereichen Kunstpädagogik und Kunstvermittlung und diskutiert abschließend die Frage, wie kunstpädagogische Lehrvideos der Zukunft gestaltet sein könnten, die zu einer forschend-spielerischen Erkundung einladen und ergebnisoffene Gestaltungsprozesse initiieren.*

1. Gestaltungspraxis durch Lehrvideos?

Lehrvideos[1] spielen in Bildungszusammenhängen eine zunehmend bedeutsame Rolle, die durch die COVID-19-Pandemie zusätzlich verstärkt wurde. In einer repräsentativen Umfrage zum Thema *Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*

---

1 In der Forschung zum Einsatz von Videos in Bildungskontexten fallen eine Fülle an unterschiedlichen Definitionen sowie terminologische Ungenauigkeiten auf. Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff *Lehrvideos* verwendet, um herauszustellen, dass hinter den Videos »ein von Menschen überlegtes Lehrkonzept oder ein Verständnis des Erklärens steckt, das es zu analysieren und auf seine aktuell-fachdidaktische Passung, seinen domänenspezifischen Aufforderungscharakter zu untersuchen gilt« (Matthes et al. 2021, S. 8).

als Ergänzung der JIM-Studie 2020 gaben 45 % der 1002 befragten 12- bis 19-Jährigen an, beim Lernen auf Tutorials im Internet zurückzugreifen (vgl. mpfs 2020, S. 8). Doch wurde damit nur eine Entwicklung beschleunigt, die sich in den letzten Jahren sowohl in Bereichen des informellen Lernens als auch in schulischen Kontexten abzeichnete: eine zunehmende Etablierung von Lehrvideos in schulischen und außerschulischen Bildungszusammenhängen, die auch in kunstpädagogischen Feldern festzustellen ist (vgl. Bloß 2017; Kremer und Rückert 2018; Kleynen 2020; Dreyer 2021; Ehring 2021).

Neben diversen Videos zu kunstwissenschaftlichen beziehungsweise kunstgeschichtlichen Themen finden sich im Internet zahlreiche Beispiele, mit denen Kinder und Jugendliche zu eigener gestalterischer Praxis angeregt werden sollen.[2] Bei einer ersten Durchsicht mehrerer Dutzend derartiger Videos auf gängigen Videoplattformen fällt jedoch auf, dass hier Schritt-für-Schritt-Anleitungen dominieren, die eine vermeintlich richtige Lösung vorgeben und wenig Freiraum für eigene Erfahrungen oder individuelle Ausdrucksmöglichkeiten lassen. Der vorliegende Beitrag untersucht deshalb exemplarisch an drei Lehrvideos zum Themenfeld *Tierdarstellungen*, wie in ihnen gestalterische Praxis initiiert werden soll und diskutiert abschließend die Frage, wie kunstpädagogische Lehrvideos gestaltet sein könnten, die zu einer forschend-spielerischen Erkundung einladen und ergebnisoffene Gestaltungsprozesse initiieren.

2. Exemplarische Analyse von Lehrvideos, die gestalterische Praxis initiieren

Durch die Analyse von Lehrvideos lässt sich offenlegen, welche kunstdidaktischen Prämissen und welches Verständnis von gestalterischer Praxis den Angeboten zugrunde liegt. Als Untersuchungsmethode besonders geeignet ist deshalb die soziologische Film- und Fernsehanalyse nach Anja Peltzer und Angela Keppler, bei der die audiovisuelle Vermittlung von Normen, Werten und Wissen untersucht wird (vgl. Peltzer und Keppler 2015, S. 24f.).

---

2 Dass derartige Videos gut angenommen werden, belegt eine Studie vom Rat für Kulturelle Bildung aus dem Jahr 2019, die zu dem Ergebnis kommt, dass Kinder und Jugendliche von Webvideos angeregt werden, selbst kulturell aktiv zu werden, beziehungsweise dass sie Webvideos nutzen, um damit ihre eigenen kulturellen Hobbys zu vertiefen (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2019, S. 23ff.).

An drei Videobeispielen wird im Folgenden exemplarisch untersucht, welche inhaltlichen, didaktischen und ästhetischen Gestaltungsmittel eingesetzt werden, um Kinder und Jugendliche zur eigenen gestalterischen Praxis anzuregen. Indem untersucht wird, wie die Filmproduzent:innen diese initiierten, kann zugleich offengelegt werden, welche kunstpädagogischen Annahmen und Erwartungen den Videos zugrunde liegen.

Im Folgenden werden Analysen zu drei Videos zusammenfassend dargestellt, welche eine maximale Kontrastierung zueinander aufweisen, um den Untersuchungsgegenstand möglichst breit erfassen zu können. Sie wurden aus einem schulischen, einem universitären beziehungsweise einem musealen Kontext heraus produziert und stehen exemplarisch für unterschiedliche Herangehensweisen, wie sie in vielen Variationen auf Videoplattformen zu finden sind. Die ausgewählten Videos lassen sich dennoch gut gegenüberstellen, da sie sich jeweils an Kinder im Primarstufen- beziehungsweise frühen Sekundarstufenalter richten, sich inhaltlich mit dem Thema *Tiere* auseinandersetzen, maximal drei Minuten lang sind und während der COVID-19-Pandemie auf YouTube veröffentlicht wurden.[3]

2.1 Videobeispiel *Fantastische Tiere*

Das erste Video stammt von dem YouTube-Kanal *K4K Kunst for Kids*, der anlässlich der COVID-19-Pandemie am 25. März 2020 von einem emeritierten Kunstdidaktik-Professor initiiert wurde. Der Kanal umfasst insgesamt 50 maximal fünfminütige Videos für Kinder, die mehrfach als ›Kids‹ direkt angesprochen werden. Das ausgewählte Video mit dem Titel *Fantastische Tiere* ist die 46. Folge und wurde am 9. Juni 2020 veröffentlicht. Ein ergänzender schriftlicher Kommentar unter dem Video fasst den Großteil der im Video gesprochenen Erläuterungen zusammen und endet mit einem gestalterischen Impuls.

Das Video wurde in einer einzigen Kameraeinstellung (Großaufnahme) ohne erkennbare Schnitte gedreht. In Normalsicht blicken Rezipient:innen ausschnitthaft auf eine helle einfarbige Wand mit einer Bilderleiste, auf

3 Siehe: K4K Kunst for Kids, *Fantastische Tiere* (Folge 46), 2:43 Minuten. https://www.youtube.com/watch?v=-Q9I8XO3_ks. Zugegriffen: 3. Februar 2023. Siehe auch: Grundschule Offenhausen, Wir malen einen Pinguin, 2:39 Minuten. https://www.youtube.com/watch?v=m3yPEIIHY50&t=19s. Zugegriffen: 3. Februar 2023. Siehe auch: Tate Gallery, Photo Challenge: Angles, 1:56 Minuten. https://www.youtube.com/watch?v=lt5eT9Ofdy8. Zugegriffen: 3. Februar 2023.

der wechselnde Bilderausdrucke im A4-Format präsentiert werden. An der unteren Bildkante ist in Ansätzen eine Tischplatte zu erkennen, auf der die gezeigten Bilder abgelegt werden (siehe Abb. 1). Von dem aus dem Off erklärenden Kunstpädagogen ist in dem Video lediglich seine rechte Hand zu sehen, die mit einem Holzstift auf verschiedene Bildelemente deutet, sowie vereinzelt seine linke Hand, die neue Bildbeispiele hervorzieht. Außer der Sprachebene wurde keine zusätzliche Tonspur (z.B. Musik oder Geräusche) unter das Video gelegt.



Abb. 1: Screenshot aus dem Video Fantastische Tiere. K4K Kunst for Kids, 2020. Screenshot: Carolin Ehring.

Nach einer kurzen Begrüßung der Kinder wird inhaltlich mit einem Alltagsbezug in das Thema *Fantastische Tiere* eingestiegen: Indem ein selbst aufgenommenes Foto aus der Spielzeugabteilung eines Supermarkts präsentiert und die Vermutung angestellt wird, dass Kindern das Thema aus Science-Fiction-Filmen und Comics vertraut ist, wird versucht, einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder herzustellen.

Im weiteren Verlauf des Videos konzentriert sich der Kunstpädagoge auf das Fantasietier *Greif*, erläutert dessen typische körperliche Merkmale und zeigt im Anschluss insgesamt vier verschiedene Greifen-Darstellungen, in erster Linie Holzschnitte. Hierbei geht er nicht auf die konkreten Künstler:innen ein, sondern hebt vielmehr gestalterische Merkmale der abgebildeten Fantasietiere hervor. Das Video endet mit einem direkten Appell an die Kinder:

> Also. Greifenvögel, fantastische Tiere, die ihr aus den Comics kennt, die ihr aus euren eigenen Bilderwelten kennt, das wäre doch mal ein Thema für euch, dass ihr selbst mal so ein phantastisches Mischwesen mit den verschiedensten Teilen, äh von anderen Tieren entwerft und zeichnet. Also: Versucht's mal und viel Spaß dabei. (K4K Kunst for Kids, *Fantastische Tiere*, 2:19-2:43).

Didaktisch gesehen handelt es sich hierbei um die recht freie Formulierung einer offenen Aufgabenstellung, in der es kaum Einschränkungen gibt (z.B. in Hinblick auf das Format oder die Technik). In seiner grundsätzlichen Anlage ist das Video typisch für eine Vielzahl an YouTube-Videos, in denen zunächst Werkbeispiele beziehungsweise Künstler:innen vorgestellt werden und danach dazu angeregt wird, die vorgestellten künstlerischen Strategien selbst auszuprobieren.[4] Das Vorgehen erinnert an Verfahren, mit denen auch im Präsenzunterricht gestalterische Impulse gesetzt werden: In einem Lehrer:innenvortrag werden zunächst Bildbeispiele aus der Kunstgeschichte präsentiert; daran anknüpfend wird ein offener bildnerisch-gestalterischer Auftrag formuliert – wobei hier in der Regel weitere Vorgaben (z.B. zu Material, Technik, Arbeitszeit) gemacht werden.

Aus filmischer Sicht fällt auf, dass keinerlei filmgestalterische Aspekte (Kamerabewegungen, Einstellungswechsel usw.) einbezogen werden, die das Video ästhetisch interessanter machen würden. Vielmehr wirkt die Gestaltung des Videos improvisiert und wenig professionell, was sich unter anderem an der Lichtsetzung zeigt. So verdeckt der zum Zeigestock umfunktionierte Bleistift mehrfach die Bildmotive. Außerdem verschattet die linke Hand die Bildfläche und stört dadurch die visuelle Wahrnehmung. Insgesamt ist das vorgestellte Video ein typisches Beispiel für Lehrvideos, bei denen das gestalterische Potenzial des Mediums Film außer Acht gelassen wird.

2.2 Videobeispiel *Wir malen einen Pinguin*

Das zweite Videobeispiel gehört zu einer Sammlung von etwa 400 Lehrvideos, die von Lehrer:innen und Schüler:innen der Grundschule Offenhausen in unterschiedlichen Fächern und zu verschiedenen Themen produziert wurden.

4 Nach diesem Prinzip ist beispielsweise auch die Videoreihe *Mach's wie* von der Kunstsammlung NRW für Kinder ab 6 Jahren aufgebaut.

Auf der Schulhomepage gibt es einen einführenden ausführlichen Kommentar, in dem der Stellenwert von Lehrvideos im Rahmen des Distanzunterrichts an der Grundschule erläutert wird. Für das Fach Kunst liegen insgesamt 23 Videos vor.

Das für die Untersuchung ausgewählte Video trägt den Titel *Wir malen einen Pinguin*. Es wurde in einer unbewegten Kameraeinstellung (Großaufnahme) gedreht. Die erklärende Lehrerin wird in dem Video nicht gezeigt; man sieht lediglich ihre beiden Hände. Sie erläutert, welche Schritte auszuführen sind, um das Bild eines – stark schematisierten – Pinguins auf einer Eisscholle zu malen. Jede sprachliche Anweisung wird parallel visuell demonstriert, wobei sich die Kamera in Vogelperspektive über der Tischfläche befindet (siehe Abb. 2). Außer der aus dem Off erläuternden Stimme wurde keine zusätzliche Tonspur unter das Video gelegt.

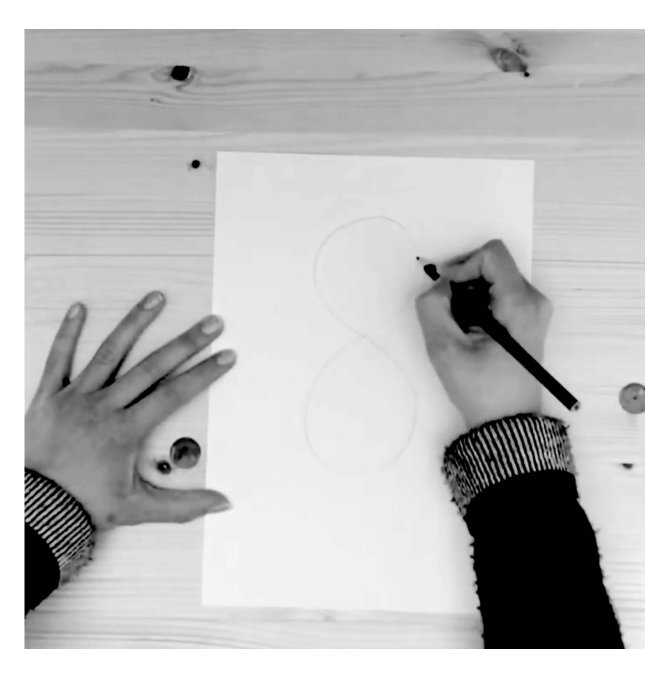


Abb. 2: Screenshot aus dem Video Wir malen einen Pinguin. Grundschule Offenhausen, 2021. Screenshot: Carolin Ehring.

Didaktisch gesehen kann das Video als klassisches Schritt-für-Schritt-Video angesehen werden, wie es zum Beispiel in der Naturwissenschaftsdidaktik eingesetzt wird, wenn es darum geht, einen Versuch exakt nachzustellen. Das Ziel des instruierenden Videos wird im ersten Satz (0:06-0:13) formuliert: »In diesem Video zeige ich dir, wie du einen Pinguin malen kannst«. Der Lehrerin geht es also weniger um subjektive Auseinandersetzungen mit dem Tier, sondern sie erwartet, dass ihre Schüler:innen ein Bild malen, das dem ihren möglichst gleicht. Den Kindern wird suggeriert, dass es eine einzige vermeintlich ›richtige‹ Lösung gibt, die es nachzuahmen gilt. Eine eigene Positionierung zum Thema, der Ausdruck eigener Ideen und Gedanken dazu sowie die Entwicklung eines eigenen individuellen Stils ist nicht vorgesehen.

2.3 Videobeispiel *Animal Angles*

Das dritte Videobeispiel stammt aus dem museumspädagogischen Angebot der britischen *Tate Gallery* und richtet sich an Kinder zwischen 5 und 13 Jahren. Es steht unter dem Titel *Animal Angles* und wird durch zusätzliche Informationen auf der Homepage von *Tate Kids* ergänzt. So wird hier in schriftlicher Form erläutert, was man für die gestalterische Praxis benötigt, und es gibt eine kurze Information zur britischen Künstlerin Eileen Agar, die in ihrem fotografischen Werk unter anderem mit ungewöhnlichen Kameraperspektiven gearbeitet hat. Darüber hinaus werden Kinder dazu eingeladen, ihre eigenen Arbeitsergebnisse auf der homepageeigenen Bildergalerie hochzuladen.

Das Video wurde in den Außenanlagen der Tate Gallery gedreht. Die Protagonist:innen sind ein Vater, eine Mutter und ihr etwa 11-jähriger Sohn, die als Familie Hall vorgestellt werden. Das Video enthält auf der Tonspur einen begleitenden Kommentar, der von einer männlichen Stimme aus dem Off gesprochen wird. Zusätzlich wurde das komplette Video mit einer Instrumentalmusik im Stil von Minimal Music unterlegt, die leise im Hintergrund zu hören ist.

Inhaltlich setzt sich das Video aus fünf Teilen zusammen. In einer Einleitung (0:00-0:08) wird auf das Thema neugierig gemacht, indem Familie Hall bei ungewöhnlichen fotografischen Aktivitäten gezeigt wird, die auf den ersten Blick nicht zu deuten sind. Im nächsten Schritt (0:09-0:17) wird das Thema des Videos benannt und eine ›Foto-Challenge‹ zum Mitmachen ausgerufen. Es folgt eine erste Praxis-Phase, in der Familie Hall beim Ausprobieren von Tipps, wie beim Fotografieren tierische Perspektiven eingenommen werden können, gezeigt wird (0:17-0:37). In einem kleinen Exkurs werden Arbeiten der Fotogra-

fin Eileen Agar vorgestellt, die aus dem Moment heraus aus ungewöhnlichen Perspektiven fotografiert wurden und als Inspiration für die Foto-Challenge dienen (0:38-1:01). Hierbei werden aber weniger Hintergrundinformationen zu der Künstlerin zusammengetragen, sondern vielmehr direkte Rezeptionsangebote an die Zuschauer:innen des Videos gemacht (»How does that photo make you feel? Where are you now?«). Das Video endet mit einer zweiten Praxis-Phase (1:01-1:46), in der Familie Hall erneut zu sehen ist, wie sie mit ihren Handykameras experimentiert. Dazu werden weitere Tipps gegeben, wie man bei der Foto-Challenge vorgehen könnte. Am Ende des Videos stehen zwei Fragen (»Which animal angle will you use to start a story? Can your friend think of what happens next?«), die die Rezipient:innen des Videos indirekt dazu auffordern, nun selbst gestalterisch aktiv zu werden und in Interaktion mit einer befreundeten Person zu treten.

Im Gegensatz zum ersten Analysebeispiel ist dieses Video durch verschiedene Kameraeinstellungen, -bewegungen und -perspektiven abwechslungsreich gestaltet. Besonders auffällig ist der mehrfache Einsatz subjektiver Kameraeinstellungen: Man sieht zum Beispiel zunächst die Familie Hall bei der Aufnahme eines Fotos, bevor aus deren subjektiver Perspektive der Auslöseknopf auf dem Smartphone-Display betätigt und das fotografische Ergebnis betrachtet wird (siehe Abb. 3 und 4).



Abb. 3: Screenshot aus dem Video Animal Angles. Tate Gallery, 2020. Screenshot: Carolin Ehring.



Abb. 4: Screenshot aus dem Video Animal Angles. Tate Gallery, 2020. Screenshot: Carolin Ehring.

In ihrer Filmästhetik beschreiten die Filmproduzierenden ähnliche Wege wie die Protagonist:innen im Video, indem sie ebenfalls mit ungewöhnlichen Perspektiven experimentieren. Hierdurch findet eine geschickte Verschränkung gestalterischer, inhaltlicher und didaktischer Aspekte statt.

Im Gegensatz zu den ersten beiden Lehrvideos, die in einer Einstellung gedreht wurden, fallen in dem Tate-Video die schnell geschnittenen, kurzen Einstellungen auf, die heutigen Sehgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen entsprechen. Darüber hinaus nehmen die Filmschnitte zum Teil Bezug auf das

fotografische Thema des Videos: Wiederholt finden sich besondere Übergänge, in denen sich das Filmbild von einer offenen zu einer geschlossenen Blende zusammenzuziehen scheint. Auditiv werden diese Übergänge durch ein Auslösegeräusch untermalt, so dass suggeriert wird, es würde in diesem Moment fotografiert. Das so aufgenommene Foto bleibt danach kurz als Standbild stehen.

Aus kunstdidaktischer Sicht haben die Filmproduzierenden von *Tate Kids* einen Ansatz ausgewählt, der zur forschenden Auseinandersetzung mit der Umwelt und zum Experimentieren anregen soll. Wiederholt stellt der Sprecher aus dem Off Fragen, die nicht beantwortet werden, sondern die Rezipient:innen zum Weiterdenken und zur eigenen Aktivität anregen sollen.

3. Diskussion: Wie lassen sich durch kunstpädagogische Lehrvideos ergebnisoffene Gestaltungsprozesse initiieren?

Anhand der drei Analysen wurde deutlich, dass sich in Lehrvideos grundlegende didaktische Ansätze und Prämissen nachweisen lassen. Für ihren Einsatz als asynchrones digitales Lernangebot, das lehrpersonenunabhängig genutzt werden kann, bedeutet das, dass an Lehrvideos ähnliche Qualitätsansprüche gestellt werden müssen wie an den Präsenz-Kunstunterricht. Ein wichtiges Ziel von Kunstunterricht ist die »subjektiv-sinnliche Auseinandersetzung mit der individuell erlebten Wirklichkeit« (Kathke 2008, S. 4). Beim Einsatz von Lehrvideos, die das freie Gestalten anregen wollen, kann dieses Ziel allerdings nur dann erreicht werden, wenn in ihnen eine spielerisch-forschende Grundhaltung initiiert sowie die Möglichkeit individueller ergebnisoffener Gestaltungsprozesse gefördert wird. In diesem Sinne sollten Lehrvideos im Vorfeld auf einige grundlegende Punkte hin überprüft werden, etwa:

- Regt das Video Kinder zu einer subjektiven Auseinandersetzung mit dem Thema an?
- Gibt es spezifische audiovisuelle Impulse, die bei Kindern innere Bilder erzeugen?
- Wird in dem Video das Präsentieren vermeintlich ›richtiger‹ Lösungen vermieden?
- Inwieweit können Kinder die initiierten Gestaltungen mit einer persönlichen Sinngebung verbinden?

- Werden in erster Linie enggeführte Schritt-für-Schritt-Anleitungen vorgegeben oder werden Freiräume zum individuellen künstlerischen Gestalten gelassen?

Auf den ersten Blick mögen Schritt-für-Schritt-Anleitungen gestalterischer Praxis auf Lernende attraktiv wirken: Nach Belieben kann angehalten und zurückgespult werden, man muss sich keine eigenen Gedanken machen und bei exakter Kopie wird das Ergebnis aus dem Video erreicht. Doch beschränken sich Lehrangebote auf diese Facette, wird die Chance vertan, bei Heranwachsenden eine individuelle Wahrnehmungssensibilität sowie gestalterische Ausdrucksfähigkeit zu fördern. Indem in Videos dagegen Leerstellen erzeugt, heterogene Blick- und Verhaltensweisen gefördert sowie Perspektivwechsel bewusst eingesetzt werden, können Lernende darin unterstützt werden, Verantwortung für ihr eigenes ästhetisches Tun zu übernehmen. Das Gleiche gilt für die Präsentation vermeintlicher Lösungen in den Videos, die eine individuelle gestalterische Praxis verhindern, falls die gezeigten Produkte kopiert und zum gestalterischen Ideal bestimmt werden. Dabei wird jede bildnerische Entscheidung vorgegeben – eine individuelle Sicht des Subjekts kann nicht entwickelt beziehungsweise gestalterisch ausgedrückt werden. Hier wäre beispielsweise eine Alternative, dass Ergebnisse nur in Ausschnitten gezeigt werden, die neugierig machen und Schüler:innen dazu anregen, Leerstellen imaginativ auszufüllen.

Besonders fruchtbar erscheinen auch experimentelle Videoformate, in denen mit üblichen inhaltlichen und/oder bildgestalterischen Konventionen gebrochen wird und/oder Rezipierende irritiert beziehungsweise provoziert werden. Sie können lohnenswerte Gesprächs- und Diskussionsanlässe sein, die zu eigenen Positionierungen herausfordern. Darüber hinaus bietet es sich im Sinne des Unterrichtsfachs Kunst an, Lehrvideos nicht nur inhaltlich einzusetzen, sondern das Medium an sich als künstlerisches Ausdrucksmedium zu reflektieren.

Und schließlich stellt sich die Frage, warum in Lehrvideos zur Initiierung gestalterischer Praxis nicht mehr Fragen gestellt werden. Sollte man sich als Rezipient:in nicht auch eigene Gedanken machen müssen? Und wie kann man zum Mitdenken und Weiterspinnen angeregt werden? Durch Fragen, die auf die eigenen Einstellungen, Interessen und Erfahrungen abzielen? Durch weiterführende offene Impulse? Dadurch, dass Fragen nicht zu Ende…?

Literatur

Bloß, W. (2017). Video-Tutorials im Unterricht. Methodische Überlegungen und Erfahrungen. In A. Camuka & G. Peez (Hg.), Kunstpädagogik digital mobil. Film, Video, Multimedia, 3D und Mobile Learning mit Smartphone und Tablet – Vermittlungsszenarien, Unterrichtsprojekte und Reflexionen (S. 187–193). München: kopaed.

Dreyer, A. (2021). Kunstunterricht digital? In K. Martin & C. Stick (Hg.), Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung (S. 103–108). Weimar: Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar. https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21752/pdf/Dreyer_2021_Kunstunterricht_digital.pdf. Zugegriffen: 11. Juli 2022.

Ehring, C. (2021). Erklärvideos im Kunstunterricht. Grundschule Kunst (85), S. 36ff.

Kathke, P. (2008). Was können Kinder im Kunstunterricht der Grundschule erfahren und lernen? Dimensionen künstlerisch-ästhetischer Erfahrung im Grundschulalter. In H. Bartnitzky, H. Brügelmann, U. Hecker & G. Schönknecht (Hg.), Pädagogische Leistungskultur: Ästhetik, Sport, Englisch, Arbeits-, Sozialverhalten (Heft 4, Ästhetische Bildung: Kunst) (S. 4–12). Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V. [Beiträge zur Reform der Grundschule, Nr. 124].

Kleynen, T. (2020). Unterrichtspraxis. Erklärvideos im Kunstunterricht. Kunst+Unterricht (441/442), S. 70ff.

Kremer, K. & Rückert, F. (2018). Unsichtbares sichtbar machen. Digitale Bildung durch Videos über Nachhaltigkeit. In F. Rückert (Hg.), Bewegte Welt//Bewegte Bilder (S. 145–160). München: kopaed.

Matthes, E., Siegel, S. T. & Heiland, T. (Hg.) (2021). Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

mpfs, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020). JIMplus – Lernen und Freizeit in der Corona-Krise. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf. Zugegriffen: 11. Juli 2022.

Peltzer, A. & Keppler, A. (2015). Die soziologische Film- und Fernsehanalyse. Eine Einführung. Berlin & Boston: de Gruyter Oldenbourg.

Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hg.) (2019). *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. Essen. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final_2.pdf. Zugegriffen: 11. Juli 2022.

Experimenteller Film meets Lehrvideo

Künstlerisch-experimentelle Lehrvideos zum Thema *Farbe* als Auslöser von Lernprozessen im Fach Kunst

Friederike Rückert

Abstract: *TikTok-Videos, Instagram-Reels oder auch YouTube-Shorts – im Netz häufen sich kurze Bewegtbildformate, die häufig mit experimentellen filmischen Mitteln gestaltet worden sind und nicht selten Lehrvideo- oder Anleitungscharakter haben. Die darin verwendeten filmischen Techniken haben dabei oft ihren Ursprung in sehr viel älteren Filmen. Im Text wird ein Zusammenhang zwischen Innovationen in historischen experimentellen Filmen und der Möglichkeit zukünftiger Gestaltung von Lehrvideos für das Fach Kunst hergestellt. Anhand von Lehrvideos zum Thema Farbe werden die dabei relevanten fachlichen und künstlerisch-gestalterischen Aspekte erläutert. Ausgegangen wird hierbei davon, dass Lehrvideos nicht hochgradig didaktisiert sein müssen, um für Lehrzwecke im Fach Kunst eingesetzt werden zu können. Die vorgestellten Lehrvideos verfolgen experimentelle Ansätze. Sie fügen sich nicht in eine didaktisch-filmische Lehrfilmtradition, sondern in eine experimentell-filmische Tradition ein. Voraussetzung für die Eigenproduktion solcher Lehrvideos durch Lernende ist, dass sie dabei von Lehrkräften unterstützt werden, die selbst die Kompetenz zur Erstellung und zum Einsatz experimenteller Lehrvideos haben.*

In diesem Text wird der Gedanke verfolgt, dass experimentelle Lehrvideos – als künstlerische Auffassungen des Formates Lehrvideo – zukünftig ein innovatives Format sein können, um die Digitalkompetenz von Lernenden zu fördern und sie parallel sowohl an Kunst-Medien-Geschichte als auch an innovatives künstlerisch-mediales Handeln heranzuführen. Das Aufbrechen und Hinterfragen medialer Konventionen werden als eine besondere Leistung eines solchen Handelns verstanden. Angenommen wird, dass durch eine künstlerische Herangehensweise an das Format Lehrvideo die Komplexität des Faches Kunst

besonders sinnvoll zum Zweck der Innovation von Lehrformaten genutzt werden kann. Denn das Fach hat die Eigenart, sich permanent zwischen künstlerischer Eigenproduktion, kritischer Reflexion und Rezeption bereits existierender Arbeiten sowie dem Kennen und Weiterentwickeln von handwerklichen Techniken zu bewegen. Lehrkräfte der Zukunft sollten also in der Lage sein, selbst innovative Lehrvideos herzustellen und im Kunstunterricht einzusetzen, sowie Lernende anzuleiten, sich die Fähigkeit anzueignen, Lehrvideos zu erstellen. Dabei sollten sie über ein Repertoire an Lehrvideos verfügen, das von künstlerisch-experimentellen bis hin zu konventionellen Formen wie Erklärvideos reicht.

Die Auseinandersetzung im kunstpädagogischen Diskurs damit, wie Kunstlehrkräfte die Kompetenz erwerben, Lehrvideos zu erstellen, ist aktuell noch übersichtlich. Der Fokus liegt meist darauf, wie im Kunstunterricht direkt künstlerisch-medial gearbeitet wird. Schon seit Ende der 1960er Jahre erscheinen regelmäßig kunst- oder medienpädagogische Beiträge, die ihren Schwerpunkt auf künstlerisch-mediale Praxis in pädagogischen Kontexten legen. Exemplarisch erwähnt seien als aktuelle, spezifisch kunstpädagogische Beispiele die Beiträge in Camuka und Peez (2017). Der Ansatz, Kunst- beziehungsweise Filmgeschichte mit praktischer Filmarbeit im Sinne einer Verschränkung von Rezeption und Produktion zu verbinden, wird unter anderem von Kai Aschmutat und Markus Iske (2021) verfolgt, die surrealistische Trickfilmcollagen mit Schüler:innen erstellen. Klaus Küchmeister (2014) integriert Filmgeschichte in den Kunstunterricht, zum Beispiel in Form einer filmischen Hommage, in der Schüler:innen einzelne Einstellungen von Filmen nachfilmen und in das Footage hineinschneiden. Wie angehende Kunstlehrkräfte im Rahmen ihrer universitären Ausbildung die nötige Kunst-Medien-Kompetenz für die Umsetzung solcher Praxisbeispiele erwerben, ist insgesamt wenig beleuchtet worden. Im Hinblick auf Lehrvideos berichtet Miriam Schmidt-Wetzel (2021) von einer Lehrveranstaltung, in der Studierende den Einstieg in ein Stationenlernen zum Thema Farbe über Erklärvideos gestaltet haben und Kerstin Kremer und Friederike Rückert (2018) erstellen mit Studierenden experimentelle Lehrvideos zu virtuellem Wasser im interdisziplinären Zusammenhang der Fächer Kunst und Biologie.

Lehrvideos im Kunstunterricht

Das Internet liefert zahlreiche online verfügbare Lehrvideos, die von Jugendlichen zum Beispiel über die Plattform YouTube selbstverständlich genutzt werden (vgl. Rat für Kulturelle Bildung e.V. 2019). »Millionenfach werden diese Videos inzwischen geklickt« (Krommer 2022, S. 36).

Auch Videos zu Themen des Faches Kunst, und zwar sowohl zur Rezeption als auch zur Produktion, sind in einer Vielzahl und großen Themenbreite zu finden. Der fachliche Hintergrund der Autor:innen solcher Videos ist heterogen. Sowohl Hobby-Kunstschaffende, Schüler:innen, Kunstlehrer:innen, professionelle Kunstschaffende, aber auch Pädagog:innen von Einrichtungen wie Kunstschulen und Museen produzieren Lehrvideos, in denen sie etwas zeigen oder erklären oder zum Nachmachen vormachen, Anregungen geben oder auch von etwas abraten und nicht selten auch ein oder mehrere Produkte bewerben (vgl. auch den Beitrag von Carolin Ehring in diesem Band). Unklar ist bei den in der Regel ohne kunstdidaktische Zusatzinformationen abrufbaren Lehrvideos, nach welchen Kriterien Kunstlehrkräfte diese auswählen sollten, welche Fehlerquellen sie in sich bergen und wie sie konkret im kunstunterrichtlichen Zusammenhang genutzt werden können. »Eine ausreichende technische Infrastruktur ist eine zentrale Voraussetzung für die Verwendung digitaler Medien, der Erfolg des Einsatzes hängt jedoch noch entscheidender von einem didaktisch sinnvollen und kritisch reflektierten Einsatz digitaler Technologien ab« (Autorengruppe Bildungsbericht 2020, S. 15).

Für die Integration von Lehrvideos in den Kunstunterricht gibt es zunächst ähnliche Möglichkeiten wie in anderen Fächern. Lehrvideos können zum Beispiel im Sinne digitaler Lehrer:innenvorträge zur Wissensvermittlung genutzt werden. Diese können auch nach dem Flipped-Classroom-Prinzip für die Vorbereitung zuhause genutzt werden, sodass die Unterrichtszeit für Verständnisfragen und Beratung in Arbeitsphasen genutzt werden kann (vgl. Spannagel 2017, S. 155). Beim Einsatz von Lehrvideos im Kunstunterricht in Blended-Learning-Settings kann ein Lehrvideo zum Beispiel in Form eines Lehrgangs, einer Anleitung, einer Instruktion oder auch zur Demonstration einer neuen Technik in praktischen Arbeitsphasen genutzt werden. Kunst-Lehr-Lern-Räume können so zu hybriden Lernräumen werden, in denen sich analoge und digitale Elemente verbinden. Auf diese Weise kann Zeit für individuelle Beratung gewonnen sowie den Lernenden ermöglicht werden, im eigenen Tempo den Lehrgang zu verfolgen. Während in diesen beiden Beispielen Lehrvideos jeweils individuell in Lernprozessen von den Schüler:innen

genutzt werden, ist aber auch eine frontal im Plenum gezeigte Präsentation eines Lehrvideos als Impuls denkbar, zum Beispiel als Einstieg oder zur Problematisierung eines Themas im Kunstunterricht.

Trotz all dieser Möglichkeiten stehen Lehrvideos durchaus auch in der Kritik. Eine Befürchtung ist zum Beispiel, dass »[d]ie Simulation von Kompetenzen […] an die Stelle eigenen kritischen Denkens [tritt]« (Krommer 2022, S. 36). Die Aussage Krommers kann dahingehend interpretiert werden, dass einige der Videos nicht anregend genug sind und gegebenenfalls nicht genug offenlassen, sondern zu viel erklären. Was genau es bedeuten könnte, Lehrvideos in einem Kunstunterricht der Zukunft zum Beispiel *kritisch reflektiert* einzusetzen, sodass auch das *kritische Denken* erhalten bleibt, wird in den folgenden vier Punkten erörtert.

Von Künstler:innen lernen – Anregungen für fachspezifische Zugänge zum Format Lehrvideo

Wann immer neue Technologien eingeführt werden, nutzen Künstler:innen diese für ihre Arbeit, experimentieren mit ihnen, loten deren Möglichkeiten aus und hinterfragen ihre Bedeutung. Dabei werden nicht nur die Medien selbst, sondern auch die durch sie vermittelten medialen Formate und deren Gestaltungspotenziale von Künstler:innen in den Blick genommen. Ein historischer Rückblick zeigt, dass formale und gestalterische Innovationen der filmischen Avantgardebewegungen beispielsweise der 1920er und 1940er Jahre prägend für die Entwicklung audiovisueller Formate gewesen sind. Die Filmgeschichte liefert auch zahlreiche Beispiele für Mischformen zwischen zweckgebundenen Bewegtbildern und experimentellen Filmen, zum Beispiel im Bereich Werbung oder Musikvideo. Videokünstler:innen wie Björn Melhus, Eija-Liisa Ahtila und Pipilotti Rist integrieren in ihre Videokunst Elemente der Popkultur, wie beispielsweise aus Musikvideos, Fernsehshows oder auch dokumentarischen Formaten wie Interviews. Hito Steyerl hat im Jahr 2013 mit *How Not to be Seen: A Fucking Didactic Educational .MOV File*[1] gezeigt, dass auch das Format Lehrvideo künstlerisch aufgefasst werden kann. Das Fach

1 Siehe: https://www.artforum.com/video/hito-steyerl-how-not-to-be-seen-a-fucking-didactic-educational-mov-file-2013-51651. Zugegriffen: 3. August 2022. Siehe auch eine Erläuterung des Werkes von Hito Steyerl bei *TateShots*: https://www.youtube.com/watch?v=kKAKgrZZ_ww. Zugegriffen: 20. Juli 2022.

Kunst kann somit einen fachspezifischen Zugang zum Format Lehrvideo finden, indem es den Umgang von Künstler:innen mit zweckgebundenen Bewegtbildformaten wie Lehrvideos reflektiert.

Künstlerisch-experimentelle Gestaltung von Lehrvideos

Schaut man sich den Content an, den Kinder und Jugendliche über Plattformen wie TikTok, Instagram Reels, YouTube Shorts etc. rezipieren, so fällt auf, dass viele der dort abrufbaren Filme mit experimentellen filmischen Techniken arbeiten (Zeitraffer, Stop-Motion-Technik etc.). Hier gibt es Parallelen zu filmischen Techniken, die sich zum Beispiel in den Filmen der Avantgardebewegungen finden lassen. In der medialen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gibt es also künstlerisch-experimentelle Lehrformate, die nicht unbedingt nur engmaschig didaktisiert worden sind, sondern sich durch innovative Gestaltung auszeichnen. Zwar erheben solche experimentellen Videos in der Regel keinen Anspruch darauf, Sachverhalte in ihrer Komplexität zu erklären. Sie enthalten meist auch keine Lehrgangselemente des Vormachens und Nachmachens zur Vermittlung künstlerisch-technischer Fertigkeiten. Jedoch wirken sie beispielsweise durch ein künstlerisches Gestaltungskonzept und eine inhaltliche Offenheit. Das, was ›gelernt‹ wird, wird nicht offensichtlich deutlich gemacht, sondern in einem audiovisuellen ästhetischen Gesamtzusammenhang eher versteckt untergebracht. Hier bietet sich ein zweiter Zugang für das Fach Kunst an, der den Fokus sowohl in der Produktion als auch der Rezeption und Reflexion auf künstlerisch-experimentelle Gestaltung legt (vgl. auch Bader et al. in diesem Band).

Lernende erstellen Lehrvideos

»Bildungsbereichsübergreifend lässt sich […] feststellen, dass digitale Medien in den Einrichtungen bislang oft nur zur Unterstützung traditioneller Lernformen (z.B. in Form digitaler Texte) und selten in einer innovativen Form eingesetzt werden« (Autorengruppe Bildungsbericht 2020, S. 298). Eine solch innovative Form kann eine Eigenproduktion von Lehrvideos durch Lernende sein. In dieser werden nach einer umfassenden Sachanalyse zunächst Fachinhalte aufbereitet und anschließend mehr oder weniger stark didaktisiert und künstlerisch verarbeitet. Diese Produktion von Lehrvideos stellt eine Form des »Ler-

nens durch Lehren« dar (vgl. Valentin 2017, S. 11). Der technische Aspekt ist hier längst keine Hürde mehr: Beispiele von Eigenproduktionen von Kindern im Bereich Bewegtbild im kunstpädagogischen Kontext gibt es bereits im Vor- und Grundschulalter (vgl. Heindl 2015; Rückert 2017a), und auch insgesamt nimmt die Eigenproduktion durch Lernende aufgrund der technischen Entwicklung zu (vgl. Müller-Hansen 2015, S. 59). Für das Fach Kunst ist die Kompetenz der Produktion künstlerischer Arbeiten durch Lernende zentral.

Überschneidungen zwischen künstlerisch-medialer und Digitalkompetenz

Voraussetzung für die spätere Eigenproduktion von Lernenden ist, dass die Lehrkräfte die Kompetenz zur Anleitung der Eigenproduktion haben. Lehrkräfte sollen »bei den Schülerinnen und Schülern das Lernen mit und über sowie das Gestalten von Medien […] unterstützen, damit sie das wachsende Angebot kritisch reflektieren und daraus sinnvoll auswählen und es angemessen, kreativ und sozial verantwortlich nutzen können« (KMK 2017, S. 27). Wenn angehende Lehrkräfte innerhalb der kunstdidaktischen Hochschullehre Lehrvideos selbst erstellen, erwerben sie selbst fachliche – sowohl wissenschaftlich themenspezifische als auch allgemeine künstlerisch-gestalterische – Kompetenzen. Innerhalb des komplexen Bereichs der Kunstdidaktik verknüpfen die angehenden Lehrkräfte in der Erstellung experimenteller Lehrvideos somit verschiedene Wissensbereiche: Fachwissen aus den Bereichen Kunst- und Medienpraxis, Kunst- und Mediengeschichte, Kunstdidaktik, aber auch Medienpädagogik als Teil der Erziehungswissenschaften.

Besonders für das Fach Kunst ist, dass die im Zuge der Digitalisierung nötigen Kompetenzen nicht völlig unterschiedlich von künstlerisch-medialen Kompetenzen sind, sondern es zum Beispiel im Bereich Medienkunst zu zahlreichen Überschneidungen kommt. »Digital competences« und »Subject specific competences« (Punie und Redecker 2017, S. 19) können dann dafür genutzt werden, Schüler:innen bei der Erstellung medialer Produkte wie experimenteller Lehrvideos in zweifacher Hinsicht zu unterstützen: zum einen beim Erwerb von Digitalkompetenz allgemein, zum Beispiel über die Erstellung des medialen Produkts Lehrvideo, zum anderen bei der Entdeckung von experimentellem Film als Kunst, womit Fachwissen im Bereich der Kunst- und Mediengeschichte erworben und für die eigene Arbeit nutzbar gemacht wird.

Experimentelle Lehrvideos für den Kunstunterricht zum Thema *Farbe* erstellen und den Einsatz reflektieren

Im Folgenden wird konkretisiert, wie angehende Kunstlehrkräfte über die Erstellung experimenteller Lehrvideos das Potenzial experimenteller Filme für das Format Lehrvideo erkunden und nutzen. Ausblickend wird dargestellt, wie einzelne, exemplarisch ausgewählte Videos beziehungsweise die eigene Erstellung von Videos durch Lernende zukünftig in der kunstpädagogischen Praxis genutzt werden können.

Innerhalb einer kunstdidaktischen Lehrveranstaltung *Didaktische Theorien und didaktische Forschung* im 5. Semester BA des Teilstudiengangs *Kunst und visuelle Medien* im Fach *Kunst und visuelle Medien* an der Europa-Universität Flensburg erstellen angehende Kunstlehrkräfte Lehrvideos zum Thema Farbe. Als künstlerisch-mediale Technik werden in der Lehrveranstaltung Animationstechniken wie die Stop-Motion-Technik vermittelt, da sich damit analoge und digitale Anteile kombinieren lassen (vgl. Rückert 2017b, S. 173). Außerdem ermöglicht die Technik eine Nähe zum Material oder auch zum Körper, wie an Beispielen aus der Pixilation (Musikvideo zu Oren Lavie: *Her Morning Elegance*[2]), der Sachtrickanimation (PES: *Western Spaghetti*[3]), dem Legetrickverfahren (Chris Wiegand: *Ice Cream Factory*[4]) oder auch der Puppenanimation (Jim Lacy und Kathrin Albers: *Die schiefe Bahn*[5]) zu sehen ist. In einem zweitägigen Praxisworkshop, an dem auch der Animationsfilmer Jim Lacy beteiligt war, wurden zunächst die Grundlagen der Animationsfilmerstellung und -gestaltung erarbeitet, vor allem der Umgang mit unterschiedlicher visueller und auditiver Aufnahmetechnik und Animationssoftware sowie Kenntnisse über Bild- und Audiokomposition und Bild-Text-Verhältnisse im audiovisuellen Bewegtbild. Das Thema Farbe wurde auf Basis der Forschung von Andreas Schwarz vermittelt und dabei wurde auch erarbeitet, wie Farbe in der Praxis im Kunstunterricht gelehrt werden kann (vgl. Schwarz 2014). Eine umfassende Recherche zu Lehrvideos zum Thema Farbe ergab, dass es einige zur Farblehre von Johannes Itten gibt,[6] deren Einsatz im Kunstunterricht jedoch spätestens nach der

---

2 Siehe: https://www.youtube.com/watch?v=2_HXUhShhmY. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

3 Siehe: https://www.youtube.com/watch?v=qBjLW5_dGAM. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

4 Siehe: https://vimeo.com/288888294?embedded=true&source=vimeo_logo&owner=2218779. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

5 Siehe: https://www.youtube.com/watch?v=KnROoiG_k98. Zugegriffen: 19. Juli 2022.

6 Siehe zum Beispiel Barbara Gerbl, *Der Farbkreis nach Johannes Itten*, 2021: https://www.youtube.com/watch?v=b8cV_ovtWDU. Zugegriffen: 14. Dezember 2022. Siehe auch

Lektüre von Schwarz kaum noch Sinn macht. Auch stecken bei einigen Videos die Fehler im Detail, zum Beispiel, wenn Lehrvideos sprachlich nicht präzise genug sind und Fachsprache fehlerhaft verwendet wird. Auch der Aspekt der unterschiedlichen Didaktisierungsgrade der einzelnen Lehrvideos wurde besprochen. Zum Beispiel werden in einigen Lehrvideos Fachwörter visuell hervorgehoben, was im Hinblick auf die unterrichtlichen Voraussetzungen in heterogenen Lerngruppen sehr hilfreich für den Bereich Sprachförderung sein kann. Eine weitere Beobachtung war, dass Lehrvideos unterschiedlich stark segmentiert sind. Laut Findeisen, Horn und Seifried (vgl. 2019, S. 25) verstärke eine Segmentierung der Inhalte in Lehrvideos Lernergebnisse. Auch das ist ein Aspekt, der sich in künstlerischen Vorbildern findet. Bereits genannt wurde Hito Steyerls *How Not to be Seen: A Fucking Didactic Educational .MOV File*, das – angelehnt an den Sketch *How not to be seen*[7] aus *Monty Python's Flying Circus* – Hinweise zur Nicht-Sichtbarkeit gibt, und zwar segmentiert in einzelne Kapitel. Neben diesem im Hinblick auf Kunst sehr wichtigen Beispiel eines unkonventionellen Lehrvideos wurde der Blick in der Lehrveranstaltung zu älteren, experimentellen Filmformaten geöffnet.

Farbe im Direkten Film bei Len Lye und Norman McLaren

Für den Bereich Animationsfilm und Farbe sind zwei experimentelle Filmemacher und ihr Werk interessant, deren Hauptschaffenszeit circa zwischen 1930 und 1950 liegt: Norman McLaren und Len Lye. Beide haben zahlreiche Filme als Direkte Filme (auch kameralose Filme genannt, vgl. zu Hüningen 2012) erstellt, das heißt, sie haben keine Filmkamera verwendet, sondern direkt mit dem Filmmaterial gearbeitet. Der Kanadier Norman McLaren nutzte ab Beginn der 1930er Jahre für Animationen den Filmstreifen selbst als Material, auf den er direkt malte oder in ihn hineinritzte (vgl. Beauvais 2010, S. 98; Dobson 2018, S. 2). Es gelang ihm somit eine vollständig ohne Kamera erstellte Animation (auch *cameraless animation*). Der direkte künstlerische Bearbeitungsprozess des Filmmaterials war dem Prozess des Malens auf Leinwand ähnlich. Auch die Tonspur wurde direkt von McLaren bearbeitet. Zentral war dabei die

Der Kunsterklärer, *Der Farbkreis – Johannes Itten und Harald Küppers in Kombination*. https://www.youtube.com/watch?v=EdUGaS0UIhQ. Zugegriffen: 14. Dezember 2022.

7 Siehe: https://www.youtube.com/watch?v=VokGd5zhGJ4. Zugegriffen: 02. Dezember 2022.

Auseinandersetzung mit Farben und Formen, die – begleitet von selbst erstellter Musik – in eine filmische Choreographie überführt wurden. Ein bekanntes und besonderes Beispiel dafür ist die 1940 erschienene zweiminütige Animation *Dots*[8], für die McLaren auch direkt die Tonspur des Filmstreifens bemalte und so die Klänge zu den zu sehenden Farbklecksen erzeugte.[9]

McLarens Werk soll insbesondere von den Filmen Émile Cohls und Georges Méliès‹ beeinflusst sein (vgl. Dobson 2018, S. 117). Letzteres sieht man beispielsweise in *Neighbours* aus dem Jahr 1952.[10] Bei *Neighbours* handelt es sich diesmal nicht um eine Animation ohne Kamera, sondern um einen mit Hilfe des Stop-Motion-Verfahrens hergestellten achtminütigen Kurzfilm, in dem insbesondere die Technik der Pixilation verwendet wurde. Im Gegensatz zu *Dots* wird in *Neighbours* eine Geschichte erzählt, und zwar die eines eskalierenden Nachbarschaftsstreits, ausgelöst vom Besitzanspruch der beiden Nachbarn auf eine zwischen den benachbarten Grundstücken wachsende Blume. Obwohl *Neighbours* eine fiktive Geschichte in experimenteller Weise erzählt, wurde der Kurzfilm im Jahr 1953 mit dem Oscar für den besten Dokumentar-Kurzfilm ausgezeichnet, was in besonderer Weise zeigt, wie fließend Übergänge zwischen experimentellen, fiktiven und dokumentarischen Bewegtbildern sein können.

Auch Len Lye verwendete den Filmstreifen direkt und nahm verschiedene filmische Farbexperimente am Material vor. Er kombinierte dafür verschiedene malerische, experimentelle Verfahren sowie Druck- und Kratztechniken. Mit Hilfe eines Spektrografen zerlegte er Licht und schuf monochrome Filmbilder, die er dann wieder neu arrangierte (vgl. Glöde 2010, S. 90). Auch bei Len Lye zeigen sich fließende Übergänge verschiedener Bewegtbildformen. In den 1930er Jahren war der experimentelle Filmemacher fast immer für staatliche und geschäftliche Mäzene tätig (vgl. Rees 1998, S. 95) und setzte seine gestalterischen Farb-Form-Klang-Kompositionen auch zu funktionalen Zwecken wie Werbung ein. So ist *A Colour Box* (1935)[11] ein mit kubanischer Musik unterlegter, direkt auf Film gemalter dreiminütiger Musikfilm mit Werbung für das General Post Office versehen (vgl. The Len Lye Foundation 2023a) und *Colour*

---

8 Siehe: https://www.nfb.ca/film/dots/. Zugegriffen: 31. Oktober 2022.

9 Siehe hierzu die Dokumentation von Don Peters and Lorne Batchelor aus dem Jahr 1951: https://www.youtube.com/watch?v=Q0vgZv_JWfM. Zugegriffen: 20. Juli 2022.

10 *Neighbours* wurde im Jahr 1953 mit dem Oscar für den besten Dokumentar-Kurzfilm ausgezeichnet und 2007 zum Weltdokumentenerbe erklärt.

11 Siehe: https://www.youtube.com/watch?v=fOEqTwwkB3Y. Zugegriffen: 18. Juli 2022.

flight (1938)[12] wurde von Imperial Airways, dem Vorläufer von British Airways, gesponsert (vgl. The Len Lye Foundation 2023b).

Was kann man an diesen Videos über Farbe lernen? Zum einen sind die künstlerisch-technischen Innovationen der direkten Filmbearbeitung hoch spannend und führten in der Entstehungszeit der beispielhaft genannten Filme zu innovativen Möglichkeiten bei der Filmgestaltung. Zum anderen ist das rhythmische Zusammenspiel von Farben und Formen überaus gelungen und kann als frühe, innovative Form von Musikkurzfilm gesehen werden. Außerdem kann die visuelle Gestaltung im Hinblick auf Farbe, Farbwirkung und -kombinationen thematisiert werden. Zum Beispiel können das Entstehen von Nachbildern oder das Nebeneinander und die Kontrastwirkung der verschiedenen Farben wahrgenommen, beschrieben und analysiert werden. Zuletzt sind sie nicht didaktisiert; das heißt, es wird nicht vorgegeben, wie sie gesehen werden sollen oder was man über sie konkret erfahren oder lernen soll. Im Kunstunterricht einsetzbar sind sie aber in vielfacher Hinsicht.

Beispiele

Innerhalb der Lehrveranstaltung sind 25 Lehrvideos zum Thema Farbe entstanden, die unterschiedliche Grade an Didaktisierung aufweisen und ebenso unterschiedlich in Unterrichtskontexten eingesetzt werden können. Die Studierenden mussten sich bewusst für einen Grad der Didaktisierung entscheiden und die Lehrvideos für einen kunstunterrichtlichen Zusammenhang konzipieren.



Abb. 1: Screenshots aus einem studentischen Lehrvideo. Screenshots: Friederike Rückert.

12 Siehe: https://www.youtube.com/watch?v=f3bx_jFNBjE. Zugegriffen: 18. Juli 2022.

In ihrem Lehrvideo für die Primarstufe haben die Studierenden Neele Klaas und Lia Wulff verschiedene Obstsorten zu einem animierten Obsttanz zusammengefügt. Die einzelnen Obstsorten werden geschnitten, wieder zusammengesetzt und passend zur Musik in rhythmische Bewegung versetzt. Dabei ist ein unterhaltsames Tanzvideo entstanden, in dem die einzelnen Obstsorten präzise im Takt miteinander agieren. Kleine Überraschungen, wie zum Beispiel eine aus der Reihe tanzende Traube, runden die witzige Obstchoreografie ab. Das Thema Farbe lässt sich damit im Kunstunterricht der Primarstufe zum einen über die Farben der einzelnen Früchte thematisieren, vor allem aber auch das Zusammenspiel von Farben in den jeweiligen Zusammensetzungen als Obstsalat (siehe Abb. 1). Das Lehrvideo eignet sich aber auch über den Kunstunterricht hinaus für einen vielfältigen Einsatz. Zum einen können die darin vorkommenden einzelnen Früchte im Sachunterricht der Primarstufe kennengelernt, auf ihren Vitamin- oder sonstigen Ernährungswert hin betrachtet und auch in der schulischen Realität zu einem echten Obstsalat zusammengefügt werden. Zum anderen können im Englischunterricht die einzelnen Früchte kennengelernt und benannt werden. Auch der Tanz kann Ausgangspunkt für Unterricht werden.

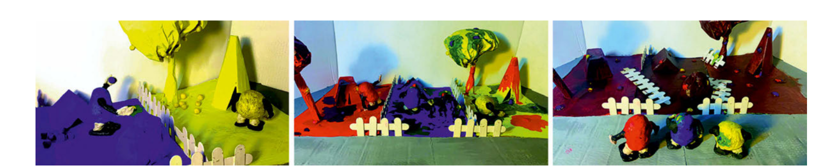


Abb. 2: Screenshots aus einem studentischen Lehrvideo. Screenshots: Friederike Rückert.

Die Studierenden Tim Löffler und Sebastian Brügmann haben in ihrem Lehrvideo zum Thema Farbe eine filmische Hommage an Norman McLarens Film *Neighbours* geschaffen. Vergleichbar mit dem Film aus den 1950er Jahren dreht sich die darin erzählte Geschichte um Nachbarn (diesmal drei), die in eine Auseinandersetzung geraten. Ausgangspunkt für den Streit ist eine Art Schneeballschlacht. Jedoch werfen die einzelnen Knetfiguren keine Schnee-, sondern Farbkugeln, die ihrer jeweiligen Knet-Ausgangsfarbe entsprechen. Die durch den jeweiligen Aufprall entstehenden Farbkleckse führen – je nachdem, auf welchen Grund sie fallen – zu unterschiedlichen Farbmischungen

(siehe Abb. 2). Auf der Audioebene arbeitet das Video mit aus der YouTube-Szene bekannten Sounds. Auch dieses für den Oberstufenunterricht konzipierte Video ist auf vielfältige Weise nutzbar. Zum einen kann das filmische Vorbild *Neighbours* thematisiert und so Filmgeschichte unterrichtet werden. Zum anderen können Fragen der Farbmischung und aus der Theorie der Primärfarben resultierende Mischprobleme ausgehend vom Video besprochen werden. Eine Brücke könnte auch zur Kunstgeschichte zu Alexander Rodtschenkos *Reine Farbe Rot, Gelb, Blau* (1921) geschlagen werden. Über den Kunstunterricht hinaus kann auf einer übergeordneten Ebene zum Beispiel in Fächern wie Politik oder Geografie über das Problem von Grenzen und Grenzstreitigkeiten gesprochen werden.



Abb. 3: Screenshots aus einem studentischen Lehrvideo. Screenshots: Friederike Rückert.

Im dritten Beispiel steht die Farbe *Blau* im Zentrum (siehe Abb. 3). Die Studierenden Zoe Fee Kristensen und Stine Mertens lassen darin eine weiße Knetfigur eine Reise durch eine imaginäre blaue Welt erleben. Die Figur trifft zunächst eine blaue Blume, schwimmt in blauen Gewässern, sitzt einsam in einer dunkelblauen Nacht oder fliegt durch einen hellblauen Himmel. Auf sehr poetische Weise werden im Video verschiedene Aspekte, die mit der Farbe Blau verbunden werden, ohne große Erklärung angeboten. Die Figur führt die:den Betrachter:in durch diese Aspekte, die sich allesamt über Beobachtung und Gespräch in einer Lerngruppe erarbeiten lassen würden. Dabei können sowohl die unterschiedlichen Blautöne als auch die verschiedenen metaphorischen Bedeutungen und ihr Auftreten in Literatur, Kunst, Religion und Film herausgearbeitet werden. Das Video ist durch seine Offenheit – je nach Platzierung im Unterricht – für fast jede Klassenstufe und sehr vielseitig nutzbar.

Experimentelle Lehrvideos in der fünften Dimension

Neben den bereits erwähnten Potenzialen von Lehrvideos, für Flipped-Classroom- und Blended Learning-Situationen nutzbar zu sein, wurde in dem hier dargestellten Lehrbeispiel anhand des Themas *Farbe* mit den Studierenden herausgearbeitet, dass auch die eigene Gestaltung von Lehrvideos einen Mehrwert für Lernende haben kann. Die Studierenden erfuhren über die praktische Arbeit eine Förderung der eigenen künstlerisch-medialen Gestaltungskompetenz. Zum anderen erarbeiteten sie sich Filmgeschichte, und zwar über den Rückgriff auf aus der filmischen Avantgarde stammende experimentelle Techniken. Idealerweise führte dies bei den Studierenden zu einem Bewusstsein für die Bedeutung von Historizität und ließ sie zugleich erkennen, zu welchen Innovationen experimentelle Ansätze in der Vergangenheit geführt haben. Dass diese auch für den Kunstunterricht der Zukunft wichtig sein werden, versteht sich von selbst.

Über die Reflexion des kunstunterrichtlichen Zusammenhangs wurde deutlich, dass Lehrvideos keinesfalls Kunstunterricht ersetzen können, sondern eher ein zusätzliches Lehrmaterial darstellen, dass wie anderes Material kritisch geprüft werden muss. Wie gut ein künstlerisch-experimentelles Lehrvideo zur emotionalen und kognitiven Aktivierung in kunstpädagogischen Settings nutzbar gemacht werden kann, hängt entscheidend davon ab, wie die Lehrkraft das Lehrvideo in den Gesamtunterricht einbettet und welche Impulse sie zusätzlich gibt oder auch bewusst nicht gibt.

Ein nicht zu stark didaktisiertes Lehrvideo eröffnet die Möglichkeit, dass die unterrichtende Person selbst über den Impuls entscheiden kann und so beispielsweise ein und dasselbe Lehrvideo in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlichen Zielen nutzen kann. Der Verzicht auf ein über die sprachliche Ebene vermitteltes Fachwissen ermöglicht, dass die Lehrkraft dieses selbst hinzufügt oder von den Lernenden erarbeiten lässt und so regelmäßig überprüfen kann, ob dieses noch richtig ist. In jedem Fall kann eine gewisse Offenheit sicherlich dem entgegenwirken, dass ›Kompetenzen simuliert‹ werden. Außerdem kann eine experimentelle Gestaltung in einem künstlerischen Fach stark kognitiv aktivierend wirken. Weitere Ausführungen und nachfolgende Untersuchungen könnten hier ansetzen und beispielsweise die von den Studierenden erstellten experimentellen Lehrvideos im Kunstunterricht auf ihre Wirksamkeit hin – auch im jeweiligen kunstunterrichtlichen Zusammenhang – untersucht werden. Man kann weiterhin davon ausgehen,

dass die Produktion von Lehrvideos in der fünften Dimension zunehmend einfacher werden wird.

Bei der Erstellung künstlerisch-experimenteller Lehrvideos durch Lernende und Lehrende, die in einem ›Kunstunterricht in der fünften Dimension‹ selbstverständlich sein kann, wird es, wie auch im Beitrag von Jutta Zaremba zu Meta-Tutorials aufgezeigt (vgl. Zaremba in diesem Band), zu mehrfachen Lernprozessen kommen.

Literatur

Aschmutat, K. & Iske, M. (2021). Surrealistrick. Verbindung des surrealistischen Collageprinzips mit dem Legetrickverfahren. *Kunst+Unterricht (451/452)*, S. 21ff.

Autorengruppe Bildungsbericht (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung in einer digitalisierten Welt.* Bielefeld: wbv Publikation.

Beauvais, Y. (2010). Norman McLaren. In E. Schlicht & M. Hollein (Hg.), *Zelluloid. Film ohne Kamera/Cameraless Film* (S. 98–103). Bielefeld: Kerber.

Camuka, A. & Peez, G. (Hg.) (2017). *Kunstunterricht mit Smartphones und Tablets. Fotografie, Stop-Motion-Film, digitales Zeichnen und Malen – Unterrichtsbeispiele und Praxisforschung.* München: kopaed.

Dobson, N. (2018). *Norman McLaren. Between the Frames.* New York & London: Bloomsbury.

Findeisen, S., Horn, S. & Seifried, J. (2019). Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. *MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S. 16–36.

Glöde, M. (2010). Len Lye. In E. Schlicht & M. Hollein (Hg.), *Zelluloid. Film ohne Kamera/Cameraless Film* (S. 90–97). Bielefeld: Kerber.

Heindl, S. (2015). Trickfilm-Produktion mit dem Tablet. In G. Anfang, K. Demmler, K. Lutz & K. Struckmeyer (Hg.), *wischen, klicken, knipsen. Medienarbeit mit Kindern* (S. 71–74). München: kopaed.

KMK, Kultusministerkonferenz (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.* https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf. Zugegriffen: 21. Juli 2022.

Kremer, K. & Rückert, F. (2018). Unsichtbares sichtbar machen. Digitale Bildung durch Videos über Nachhaltigkeit. In F. Rückert (Hg.), *Bewegte*

Welt//Bewegte Bilder. Bewegtbilder im kunst- und medienpädagogischen Kontext (S. 145–160). München: kopaed.

Krommer, A. (2022). Nachhilfe im Simulieren. *Die Zeit* (4), S. 36.

Küchmeister, K. (2014). Prinzip Hommage. Eine Annäherung an Walter Ruttmanns Film »Berlin – Die Sinfonie der Großstadt« (1927). *Kunst+Unterricht (386)*, S. 35ff.

Müller-Hansen, I. (2015). Filme als ästhetisches Ausdrucksmittel Jugendlicher und Ansatzpunkte für pädagogische Prozesse. In J. Lauffer & R. Röllecke (Hg.), *Bewegte Bilder – Bewegende Pädagogik. Visuelle Medienkulturen in der Jugendmedienarbeit* (S. 59–65). München: kopaed.

Punie, Y. & Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466. Zugegriffen: 22. Juli 2022.

Rat für kulturelle Bildung e.V. (2019). *Jugend/Youtube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-06/Studie_Jugend%20Youtube%20Kulturelle%20Bildung%2020 19.pdf. Zugegriffen: 16. März 2023.

Rees, A. L. (1998). Das Kino und die Avantgarde. In G. Nowell-Smith (Hg.), *Geschichte des internationalen Films* (S. 89–98). Stuttgart: Metzler.

Rückert, F. (2017a). Wie die Menschen fliegen lernten! Pixilationen zum Thema »Superheldinnen und Superhelden« mit dem Tablet. In A. Camuka & G. Peez (Hg.), *Kunstunterricht mit Smartphones und Tablets* (S. 101–109). München: kopaed.

Rückert, F. (2017b). Film/Video – Animationsfilm. In K. Bering & R. Niehoff (Hg.), *Lexikon der Kunstpädagogik* (S. 173ff.). Athena: Oberhausen.

Schmidt-Wetzel, M. (2021). Mit Astronautenhelm unter die Farbdusche. Ein Erklärvideo mit Augmented-Reality-Elementen als Einstieg in ein Stationenlernen. In G. Peez (Hg.), *Mixed Reality und Augmented Reality im Kunstunterricht. Beispiele, Forschung und Reflexionen zur Verknüpfung von physischen und virtuellen Wirklichkeitsanteilen in der Kunstpädagogik* (S. 57–69). München: kopaed.

Schwarz, A. (2014). *Wege zur Kunst. Begriffe und Methoden für den Umgang mit Farbe.* Braunschweig: Schroedel.

Spannagel, C. (2017). Flipped Classroom: Den Unterricht umdrehen? In C. Fischer (Hg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht* (S. 155–159). Münster: Waxmann.

The Len Lye Foundation (2023a). *A Colour Box, 1935*. http://www.lenlyefoundation.com/films/a-colour-box/21/. Zugegriffen: 21. April 2022.

The Len Lye Foundation (2023b). *Colour Flight, 1938*. http://www.lenlyefoundation.com/films/colour-flight/27/. Zugegriffen: 21.April 2022.

Valentin, K. (2017). *Video-Tutorials. Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte an Schulen und in der Kinder- und Jugendarbeit*. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität. http://katrin-valentin.de/wp-content/uploads/2017/11/Handreichung-Video-Tutorials-2-Auflage.pdf. Zugegriffen: 21. April 2023.

zu Hüningen, J. (2012). direct film. In Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, FernUniversität in Hagen, Université du Luxembourg, Westfälische Wilhelms-Universität Münster & Universität Zürich (Hg.), *Lexikon der Filmbegriffe*. https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/d:directfilm-1073?s[]=film&s[]=ohne&s[]=kamera. Zugegriffen: 20. November 2022.

Im Dazwischen 3

Nähe und Distanz

Barbara Fässler

Abstract: *Wie wäre es, wenn Walter Benjamins Definition der Aura durch Nähe und Ferne zur Analyse der digitalen Kommunikationstools angewandt würde? Was machen diese neuen Instrumente mit uns, unserem Selbstverständnis, unserem Selbstbild und jenem der anderen? Wie verändert sich unsere Interaktion, unser Dialog? Was geschieht mit unserem Körper und seinen Kompetenzen? Im nachfolgenden Essay möchte ich meine Beobachtungen zur Phänomenologie der Kommunikation und Interaktion über digitale Videoplattformen darlegen. Die Überlegungen Walter Benjamins zu Spur und Aura dienen dabei als Ausgangspunkt für die Möglichkeit eines sinnstiftenden Transfers in durch die COVID-19-Pandemie veränderte Selbstverständnisse, Kommunikationsweisen und Wahrnehmungen von Nähe und Distanz. Die ersten vier Dimensionen – drei räumliche und die Zeit – sind hier neu zu denken im Zusammenhang mit der digitalen fünften Dimension, welche unsere Wahrnehmung von Raum und Zeit in radikal andere Dimensionen überführt.*

Spur und Aura

Walter Benjamin (1982) beschreibt in seinem *Passagen-Werk* die Definition von Spur und Aura. Im Aufsatz *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (2010) unterscheidet die Aura das Originalkunstwerk von seinem reproduzierten Alias. Die Aura wird einerseits zum Charakteristikum des einzigartigen Kunstwerks, fehlt aber andererseits dem industriell in Serie vervielfältigten Objekt.

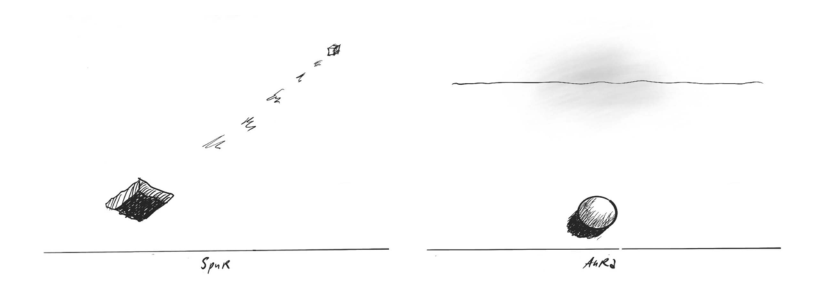


Abb. 1 und 2: Spur/Aura. Zeichnung: Barbara Fässler.

Spur und Aura.
Die Spur ist Erscheinung einer Nähe, so fern das sein mag, was sie hinterliess.
Die Aura ist Erscheinung einer Ferne, so nah das sein mag, was sie hervorruft.
In der Spur werden wir der Sache habhaft; in der Aura bemächtigt sie sich unser. (Benjamin 1982, S. 560)

Analog und Digital

Ich wage eine Hypothese ausgehend von Benjamin, indem ich ›Spur‹ mit ›Analog‹ und ›Aura‹ mit ›Digital‹ tausche:

Analog und Digital.
Analog ist Erscheinung einer Nähe, so fern das sein mag, was es hinterließ.
Digital ist Erscheinung einer Ferne, so nah das sein mag, was es hervorruft.
Im Analogen werden wir der Sache habhaft, im Digitalen bemächtigt die Sache sich unser.

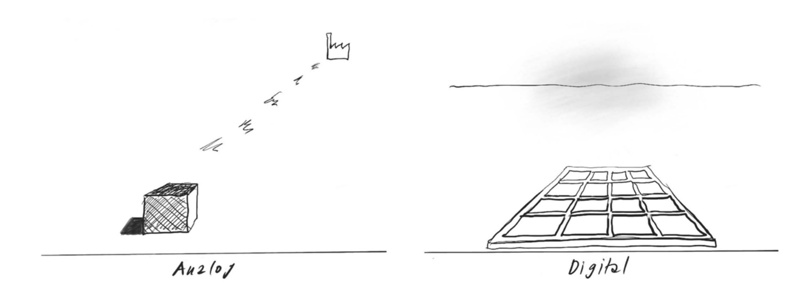


Abb. 3 und 4: Analog/Digital. Zeichnung: Barbara Fässler.

Nah und Fern

Digitale Begegnung: Wir sehen ein bewegtes, live übertragenes Bild einer gleichzeitig stattfindenden Situation, übersetzt in einen zweidimensionalen Film. Es werden viele dieser ›Filme‹ kachelförmig auf der Bildschirmfläche verteilt. Wir sehen demnach viele verschiedene *Gleichzeitigkeiten*, Abbildungen sehr unterschiedlicher Räume und Personen von der Erscheinung ihres Bildes, aber auch von ihrer geografischen Verortung her.

Wir sehen eine Neuordnung einer in Rechtecken zerschnittenen Wirklichkeit, welche nach Zufallslogik konstruktivistisch, streng collageartig zusammengesetzt wird.

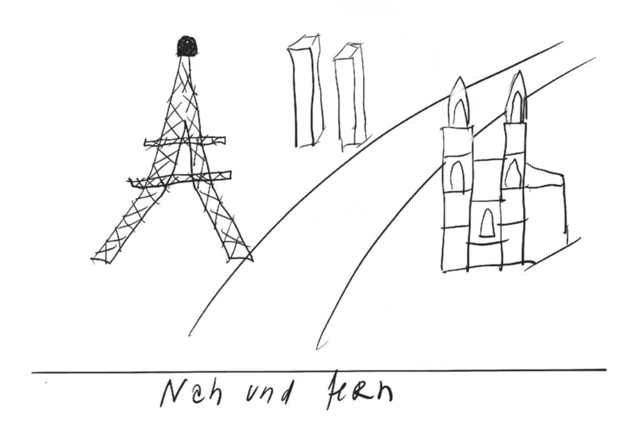


Abb. 5: Nah und fern. Zeichnung: Barbara Fässler.

Konstruktiv(istisch)e Collage: Ceci n'est pas une pomme

Zurück zu Benjamin.

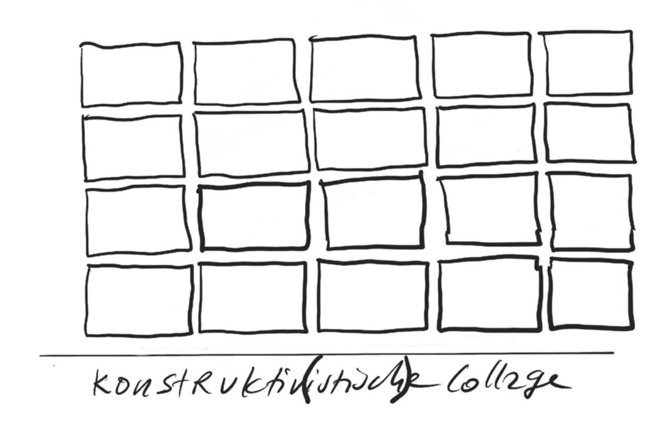


Abb. 6: Konstruktiv(istisch)e Collage. Zeichnung: Barbara Fässler.

Das digitale *Kachelbild* vermittelt eine Collage in Direktübertragung, Live-Bilder unterschiedlicher Räume aus unterschiedlichen Orten, Ländern, Kulturen. Es ist eine Spur – wie jedes Bild – und ist befangen im Paradox jeden Bildes (vgl. Barthes 1989): *Präsenz einer Absenz*, Absenz einer vergangenen Präsenz. Indem wir das Bild betrachten, wird klar, dass der abgebildete Gegenstand nicht hier ist, sondern anderswo. Im Unterschied zur Fotografie, spielt aber hier der Faktor Zeit in einer Gleichzeitigkeit der Videoübertragung und der aktuellen Präsenz am Ort in der Distanz eine wichtige Rolle. Die digitale Übertragung hält die Zeit also nicht an wie die Fotografie. Sie befindet sich strengstens in der Gegenwart. Im Jetzt, nicht hingegen im Hier.

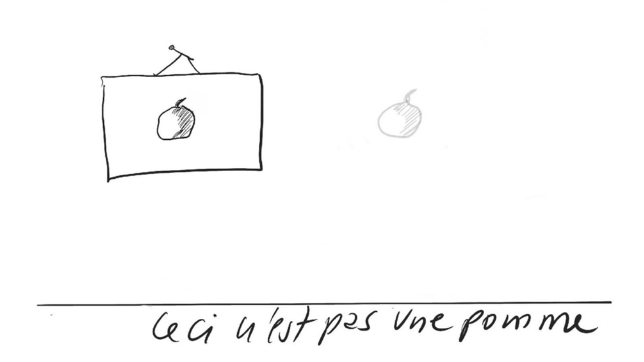


Abb. 7: Ceci n'est pas une pomme. Zeichnung: Barbara Fässler.

Teletransport und Hiperhic

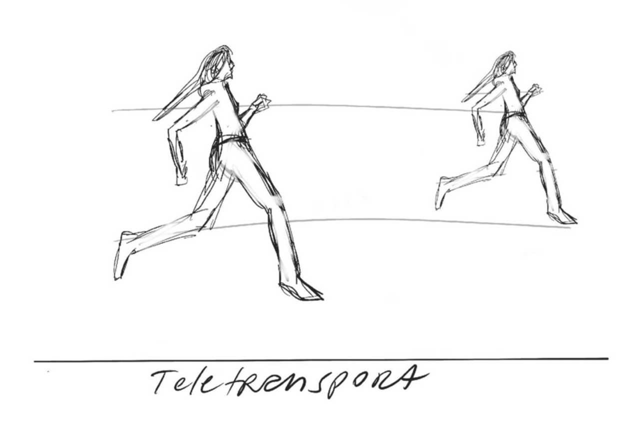


Abb. 8: Teletransport. Zeichnung: Barbara Fässler.

Sie ist ein zeitgleicher, virtueller *Teletransport* durch Lichtstrahlen auf einer zweidimensionalen Ebene. Das dargestellte Objekt – der Raum – und das Subjekt – die Person – befinden sich also zeitgleich an einem anderen Ort, aber in dieser räumlich-körperlichen Disposition, welche durch die digitalen Maschinen – die Kamera des Computers – übertragen wird. Noch spezieller ist das Zusammenpferchen all dieser auf gleichgrosse Rechtecke geschrumpften Raum- und Personenansichten. Es ergeben sich neue Geografien, Wirklichkeits-Cut-Ups. Was macht diese plötzliche, neue Nähe zwischen den Räumen der sich darin befindlichen Personen aus? Was entsteht für eine virtuelle Nähe dazwischen? Ein *Hyperhic*.

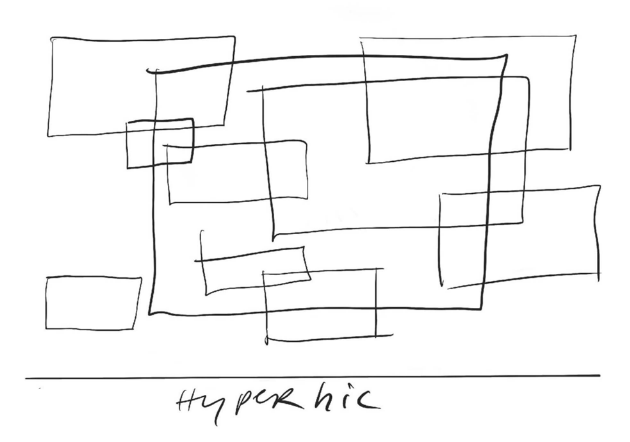


Abb. 9: Hyperhic. Zeichnung: Barbara Fässler.

Ist die Nähe spürbar? Was macht diese Nähe der Personenkacheln mit uns untereinander? Was entsteht bei dieser Annäherung? Wie ›spüren‹ sich die anwesend und doch abwesend Seienden, wenn sie *random* durchmischt, absolut zufällig neben Unbekannten oder Bekannten hingeworfen werden? Und die Tatsache, dass wir selbst uns inmitten all der Kacheln ebenfalls als Spiegelbild sehen? Von außen, als handelte es sich um jemand anderes? *Wir verdoppeln unsere Präsenz*. Wir sind gleichzeitig in Präsenz vor dem Bildschirm Beobachtende und als live-übertragenes Video, also als dargestelltes Subjekt vor uns im Bildschirm. Wie gehen wir mit dieser Verdoppelung um? Inmitten all der Räume und Menschen mitsamt ihren Innenausstattungen – oft Bücherwände –, analog aus der ganzen Welt oder einem interessegeleiteten Ausschnitt derselben. Neuerdings werden auch digitale Hintergründe hinter die Person montiert – mit unterschiedlich überzeugendem Resultat. So habe ich einmal eine Frau gesehen, deren Kopf kontinuierlich weggehackt wurde von ihrem Körper, je nach Bewegung. Ich habe sie gefilmt.

Das doppelte Lottchen



Abb. 10: Das doppelte Lottchen. Zeichnung: Barbara Fässler.

Es entsteht in der Nähe- und Distanzproblematik der digitalen Übertragung eine paradoxe Situation, welche über jene jeder Abbildung hinausgeht. Einerseits kann ich mich von überall auf der Welt, wo eine gute Internetverbindung besteht, zu einer digitalen Konferenz zuschalten. Das gibt mir nicht nur Bewegungsfreiheit, sondern es entsteht auch Nähe, wo ich eigentlich weit entfernt bin. Ich kann also Menschen aus verschiedenen Kontexten zum Austausch zusammenbringen. Ich kann Spezialist:innen aus der ganzen Welt in den Unterricht holen. Ich schaffe so Nähe, wo eigentlich Distanz ist. Auch Distanzunterricht schafft Nähe, wo eigentlich Distanz ist. Die digitale Übertragungssoftware bringt zusammen, was getrennt ist. Ist es eine Ersatzhandlung? Der digitale Ersatz von körperlicher Nähe? Es ist bestimmt eine kalte Nähe – getrennt durch den Bildschirm, umgestaltet durch die digitale Ästhetik der medialen Übersetzung in Live-Videos in Kachelform. Eine künstliche Nähe also. Es bleibt ein Unbehagen, trotz der undiskutierbaren praktischen Genialität des Mediums.

Alles so flach hier!

Nah und doch so fern. Schauen, aber nicht anfassen. Es ist klar der sinnlich-materielle Wert, der uns abhandenkommt. Der klammheimlich verschwindet, auch von der Auseinandersetzung. Er scheint Wahrnehmung und somit Wichtigkeit einzubüßen. Vielleicht wird mit der Zeit sogar unsere *dreidimensionale Wahrnehmungsfähigkeit* vermindert. Wird sich unser Hirn umformen nach Generationen, welche in einen zweidimensionalen, also flachen Bildschirm starren? Verlieren wir mit der Zeit die Fähigkeit, einen dreidimensionalen Raum wahrzunehmen und uns darin zu orientieren? Es ist bekanntlich das Hirn, welches die räumliche Wahrnehmung aus zwei zweidimensionalen, um 180 Grad umgedrehten Bildern zusammenschustert. Sehen wir ständig nur zweidimensional, könnte die Natur über Generationen mutieren. Für mich eine erschreckende Vorstellung.

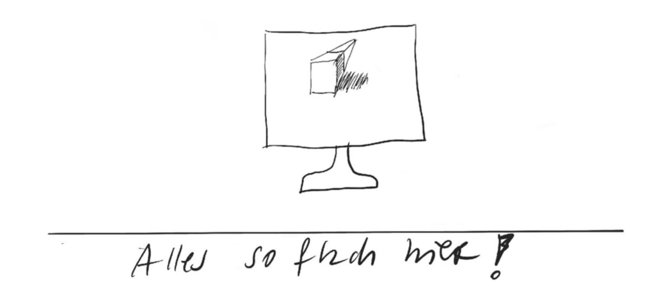


Abb. 11: Alles so flach hier! Zeichnung: Barbara Fässler.

Literatur

Benjamin, W. (1982). *Das Passagen-Werk*. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Benjamin, W. (2010). *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Barthes, R. (1989). *Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie*. Übersetzt von Dietrich Leube. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

WEITER/SUCHEN

Blick zurück nach vorn
Zur Eröffnung des kunstpädagogischen Kongresses 2026

Marc Fritzsche

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
ich heiße Sie herzlich willkommen zum großen kunstpädagogischen Kongress des deutschen Sprachraums! Er findet hier live vor Ort und natürlich gleichzeitig im Netz statt. Der Kalender zeigt den 14. März 2026. Vor sechs Jahren wurden vielerorts Schulen geschlossen, um die Ausbreitung des Coronavirus zu begrenzen. Digitale Plattformen für Fernunterricht waren oft überlastet und wurden bisweilen zusätzlich von Hackern attackiert. Da uns das alles heute so fern und beinahe unwirklich erscheint, beginnen wir unseren Kongress mit einem kurzen Rückblick aus kunstpädagogischer Perspektive.

1. Rückblick

Als im Frühjahr 2020 die COVID-19-Pandemie massive Einschränkungen im Bildungsbereich zur Folge hatte, war dieser nicht darauf vorbereitet, digital und auf Distanz zu arbeiten. Mehr noch als in den meisten anderen Disziplinen gehörte es damals in der Kunstpädagogik zum Kern des fachlichen Selbstverständnisses, dass Lehrende und Lernende gemeinsam in einem physischen Raum arbeiten, dabei hochfrequent kommunizieren und interagieren sowie mit allen Sinnen lernen. Letzteres war und ist seit den 1980er Jahren ein zentraler inhaltlicher Bezugspunkt des Faches (vgl. Selle 1988). Der Theorie und der Praxis der Kunstpädagogik waren Distanzsettings vor der Pandemie weitestgehend fremd.

Das anfängliche »Emergency Remote Teaching« bestand auch in der Kunst oft darin, traditionelle Konzepte ins Digitale zu transferieren (vgl. Hodges et al. 2020; Schmidt-Wetzel/Zachmann 2021). Später folgten elaboriertere Konzepte, welche die Besonderheiten des digitalen Mediums besser nutzten. Der Kommunikationsaufwand war jedoch erheblich höher als vor der Pandemie;

viele Lehrkräfte fühlten sich erschöpft und ausgelaugt. Nach einer etwa einjährigen Phase relativ intensiver nationaler wie internationaler Diskussionen von Unterrichtskonzepten mittels Videokonferenzen ging dies nach meiner Beobachtung ab dem Sommer 2021 zurück.

Die kunst- und designdidaktische Arbeitstagung *Auf der Suche nach der fünften Dimension* lenkte im Dezember 2021 den Blick hinaus über die »pandemiebedingte Ad-hoc-Distanzierung und Ad-hoc-Digitalisierung«, wie die archivierte Tagungswebseite noch heute erläutert.[1] Die Inhalte wurden in einem bis dahin wenig üblichen digital-kollaborativen Prozess entwickelt. Dessen Basis war eine weitgehend hierarchiefreie, konstruktive Kommunikation, die von Interesse und Wertschätzung getragen wurde. Dies war während der Pandemie in anderen Online-Formaten zunehmend zum Standard geworden und hat seither die Fachentwicklung wesentlich befördert. Als Vorläufer bezüglich des Umgangs und der Inhalte wurde der Prozess identifiziert, der zum Bundeskongress 2012[2] einschließlich seiner acht Vorkonferenzen geführt hatte (vgl. Heil et al. 2012; Brenne et al. 2012; Burkhardt et al. 2013).

2. Fachdebatten

In der Folge erster Erprobungen wurden Distanzformate fachspezifisch erforscht. Dabei zeigte sich, dass deren Potenzial zwar erheblich über die anfangs vermuteten Möglichkeiten hinausweist. Deutlich wurde aber auch, dass der Bezug auf alle Sinne des Menschen unverzichtbar ist und – zumindest beim heutigen Stand der Technik – nicht angemessen digitalisiert werden kann.

Die bereits vor der Pandemie begonnene Diskussion um die technische Präformierung möglicher künstlerischer Ergebnisse durch Hard- und Software nahm ab 2022 an Fahrt auf. Dabei wurde einerseits ins Feld geführt, dass Digitalisierung insbesondere dann neue, bisher nicht gekannte Möglichkeiten biete, wenn das Fach sich endlich von einer ›80er-Jahre-Romantik‹ befreie und eben gerade nicht ängstlich versuche, alles Vorherige ins Digitale zu übertragen. Die Chancen lägen vielmehr in denjenigen Bereichen, die im digitalen Medium erst möglich würden.

---

1 Siehe: https://5d.zhdk.ch/. Zugegriffen: 27. Mai 2023.

2 Siehe: http://buko12.de/. Zugegriffen: 27. Mai 2023.

Dem stellten sich Fachleute entgegen, die den Einbezug aller Sinne insbesondere im digitalen Zeitalter für essenziell hielten, damit der sich bildende Mensch sein volles Potenzial entfalten könne. Vereinzelt wurde und wird auch im Jahr 2026 noch die bewusste Abkehr vom Computer im Kunstunterricht gefordert.

Die Debatte wurde für einige Zeit mit zunehmender Schärfe geführt, weil kulturkonservative Ansichten von politisch rechts ausgerichteten Kräften aufgenommen und für die jeweilige nationale Bildung als maßgeblich eingefordert wurden. Hinzu kam, dass einige kunstpädagogische Fachleute in der Tradition früherer Kontroversen erbittert gegeneinander kämpften und sich dabei auch unsachlicher Argumente bedienten. Eine Zeit lang sah es so aus, als würden die Gräben immer tiefer. Exemplarisch deutlich wurde dies anhand der Frage, worin die Voraussetzungen für die Besetzung von kunstdidaktischen Professuren liegen sollten; hierzu hatte die BDK-Hauptversammlung 2020 ein Empfehlungspapier beschlossen und nach intensiver Diskussion 2023 wieder außer Kraft gesetzt. Auch die Diskussion um rigidere Fachkonzepte als Antwort auf Unsicherheiten spielte eine Rolle. Letztlich setzte sich die Ansicht durch, dass es im Kern des Faches liegt, Unsicherheiten produktiv zu nutzen und Ambiguitätstoleranz als auch gesellschaftlich wichtiges Ziel anzustreben.

Die Pandemie hatte durch die Notwendigkeit physischer Distanzierung eine Art Zwangsdigitalisierung bewirkt. Erst nach und nach konnte diesbezüglich eine – von dem Zürcher Kulturtheoretiker Felix Stalder (vgl. Lübke et al. in diesem Band) bei der genannten Tagung bereits eingeforderte – verbindende Sichtweise etabliert werden, die Brücken zwischen Analogem und Digitalem anstrebt, statt Gegensätze zu betonen. Hier wurde es möglich, eine zumindest teilweise Rückbesinnung auf Fachtraditionen mit einer Zukunftsorientierung zu verbinden. Ausgangspunkt war dabei ironischerweise zunächst die COVID-19-Pandemie, die als globales Ereignis andere Fragen nach vorn getragen hatte. Die Menschen hatten gelernt, einander als Infektionsrisiko und somit als Bedrohung anzusehen. Parallel dazu wuchs die Sehnsucht nach ›echtem‹ Kontakt, nach anderen Menschen, nach Unbeschwertheit. Zwischen den Wellen der Pandemie war ausgelassen gefeiert worden – aber immer mehr auch zu Zeiten hoher Ansteckungsgefahren. Erste Umrisse einer »Kunstpädagogik nach der Pandemie« wurden 2023 erkennbar (vgl. Fritzsche 2023).

3. Bildung

Einen theoretischen Bezugspunkt hatte bereits im Jahr 2016 der Jenaer Soziologe Hartmut Rosa (2016) in seinem Buch *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* vorgelegt. Der Mensch sei zuallererst ein Beziehungswesen, schrieb er darin. Nicht von der Jagd nach Ressourcen lebe der Mensch, sondern von der Etablierung resonierender Beziehungen. Wesentlich war Rosa die Qualität der Weltbeziehung, und zwar – kunstpädagogisch gesprochen – in Rezeption und Produktion.

Nach der umfassenden Diskussion von Rosas Theorie zeigt sich jetzt, im Frühjahr 2026, auch im Kontext der Kunstpädagogik immer deutlicher ihr Potenzial. Neben seinen vier Resonanzdimensionen von Affizierung, Selbstwirksamkeit, wechselseitiger Anverwandlung und Unverfügbarkeit hatte er vor einigen Jahren den »entgegenkommenden Resonanzraum« (Endres 2020, S. 121)als wesentliche Voraussetzung beschrieben. Er meinte damit soziale, zeitliche und räumliche Bedingungen, die den Rahmen für die Ermöglichung von Resonanz bilden.

Unser Fachdiskurs der vergangenen Jahre hat gezeigt, dass die von Rosa zunächst allgemein etablierte Perspektive in besonderer Weise nicht nur den physischen Resonanzraum zu beschreiben in der Lage ist, sondern eben auch den digitalen. Wir untersuchen weiterhin, wie dort Affizierung zu erreichen ist, der Moment der Berührung, des Berührtwerdens. Wir sprechen über Selbstwirksamkeit im digitalen Lehr- und Lernkontext, also eine Art selbsterfüllende Erfolgsvorhersage. Wie die wechselseitige Anverwandlung von Lernstoff und Individuum stattfindet, wird noch kritisch gesehen. Dies gilt insbesondere unter der Prämisse, dass neben der Qualität von Aufgabenstellung und Beziehungsarbeit die Bedingungen des digitalen Mediums auch hier maßgeblich für den Erfolg sind. Es ist uns aber im Besonderen gelungen, Rosas Gedanken der Unverfügbarkeit auch in scheinbar durchökonomisierten Verhältnissen ernst zu nehmen: Wir als Lehrende können all das nicht erzwingen, sondern nur ermöglichen. Damit sind die künstlerischen Fächer jedoch nach wie vor in einer gesellschaftlichen und bildungspolitischen Randposition.

Unter diesen Prämissen und besonders mit Blick auf den digitalen Raum fragen wir uns, wie genau das von Rosa (2016, S. 17) als Ziel proklamierte »gute Leben« aussehen möge und insbesondere: was die Kunstpädagogik dazu beitragen kann – gerade weil Rosa Kunst zwar anspricht, aber teilweise unterkomplex verhandelt.

Immer wieder wird dabei deutlich, dass Kommunikation die Schlüsselrolle innehat. Dies war bereits in der Anfangszeit der Pandemie offenbar geworden, als noch Videokonferenzsysteme propagiert wurden, die nur dann einigermaßen zuverlässig funktionierten, wenn alle Kameras ausgeschaltet wurden. Lachen Sie ruhig, das war schon vor sechs Jahren absurd.

Die Kritik an der Ökonomisierung von Bildung hat zugenommen – auch aus unserem Fach, das sich in wichtigen Teilen weiterhin wirtschaftlichen Verwertungslogiken entzieht. Der anhaltende Lehrkräftemangel hat jedoch die Debatte verschärft, welche Fächer in der Schule wichtig sind. Kunst steht dabei allen unseren Anstrengungen zum Trotz meist nicht oben auf der Liste. Die Ressourcenverschiebung hin zu den PISA-Fächern wurde weltweit fortgesetzt, sodass sich unser Fach in einer sehr prekären Lage befindet. Die Zahl der Kunststunden wurde reduziert, der Anteil fachfremden Unterrichts nochmals erhöht. Immerhin ist es gelungen, die generelle Verschiebung des Faches in den Wahlpflichtbereich zu verhindern. Die in der Pandemie mit sehr begrenztem Erfolg erprobte Verlagerung künstlerischen Lernens aus dem Klassenraum in die private Umgebung wurde glücklicherweise – trotz anderslautender bildungspolitischer Absichten – nicht zur Regel.

4. Resümee und Ausblick

Zu einem der frühen Befunde während der COVID-19-Pandemie zählte auch, dass Dominanzgebaren in Videokonferenzen erheblich seltener ist als bei realen Begegnungen. Zunächst gab es noch einen Disput darüber, ob der Grund nur in der mangelnden Digitalisierbarkeit persönlicher Aura lag oder doch darin, dass das Digitale nicht das natürliche Habitat alter weißer Männer war. Inzwischen werden jedoch insbesondere kontroverse Diskussionen teilweise bewusst in Videokonferenzen geführt. In der Distanzlehre kommt dem Chat die wichtige Funktion zu, kommunikative Hierarchien zu unterlaufen.

Abgesehen vom lautstarken Auftreten einzelner Akteur:innen konnte in der deutschsprachigen Kunstpädagogik der in der Pandemie etablierte konstruktive Umgang weitgehend erhalten und sogar ausgebaut werden. Daran konnten auch Denunzierungen des nun häufigeren Vertrauens in das Gegenüber als ›inhaltsfernes Kuscheln‹ nichts ändern. Wir sind insgesamt offener und ehrlicher miteinander geworden und reden bei Meinungsverschiedenheiten häufiger mit- als übereinander. Kritik wird deutlich seltener als Machtinstrument verwendet. All das ist aus meiner Sicht eine sehr hoch zu

bewertende positive Folge aus einer schwierigen Zeit. Eine größere Zahl von Fachleuten beteiligt sich am Diskurs, was auch daran liegt, dass die Teilhabe in Online-Formaten ohne Reisen und finanzielle Mittel möglich ist. Grenzen von Institutionen sind virtuell nun leichter zu überwinden. Dem steht jedoch weiterhin deren Schwerfälligkeit bezüglich grundlegender Veränderung gegenüber.

Künstliche Intelligenz und Augmented Reality sind zwei Beispiele dafür, dass sich Digitales und Analoges in den vergangenen Jahren weiter verschränkt haben und eine Trennung der beiden Bereiche immer seltener vorgenommen wird. Der Hype Cycle (vgl. Fenn 1995; Fritzsche 2016, S. 33–74) um Künstliche Intelligenz im Jahr 2023 führte dabei zunächst zu überzogenen Erwartungen und flaute dann deutlich ab. In der Kunstpädagogik wurde daraufhin eine neue Debatte um Kreativität als menschliche Grundeigenschaft geführt. Die daraus folgende fachinterne Diskussion um das gesellschaftliche Menschenbild dauert noch an. Ob sie für eine breitere Öffentlichkeit relevant wird, ist bisher nicht ausgemacht.

Der in den vergangenen Jahren vielfach angekündigte Durchbruch von Virtueller Realität als Alltagstechnik steht noch immer bevor. Aktuell wird für 2027 eine Massentauglichkeit prognostiziert, von der auch die kunstpädagogische Arbeit profitieren könnte.

Größeres Potenzial bietet jedoch Augmented Reality, für die inzwischen in größerer Zahl intuitiv nutzbare kunstspezifische Anwendungen vorliegt, die auch im Bildungsbereich einen Mehrwert bieten. Sie setzen zwar vorrangig auf eine physische Präsenz, die im digitalen Medium angereichert wird. Diese ist jedoch nicht mehr für alle Beteiligten gleichzeitig erforderlich, so dass speziell dafür eingerichtete Orte nun auch asynchron aufgesucht werden können.

Technische Probleme – beispielsweise Mängel von Bedienoberflächen oder auch schlichte Dysfunktionalität – dominieren noch immer regelmäßig das Geschehen. Nach wie vor ist es die zentrale Aufgabe im kunstpädagogischen Kontext, die inhaltliche Auseinandersetzung und die Gestaltungsabsicht dadurch nicht in den Hintergrund treten zu lassen. Eine fachspezifische Reaktion auf Digitalisierung besteht in der intensiven Reflexion darüber, welchen Zurichtungen sie Raum, Zeit und Körper unterzieht. Dabei hilft die Erkenntnis, dass Digitalisierung tendenziell zu Abkürzungen neigt, während Kultur auf Umwege angewiesen ist (vgl. Kaube 2020).

Dass unser Fach besondere Möglichkeiten für den produktiven Umgang mit Krisen hat, unterstützt seine Aufwertung im schulischen Kontext. Als Gegenstände der fachlichen Reflexion haben insbesondere Individuum und

Körper sowie Raum und Zeit in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen. Kunstpädagogik trägt erheblich zur Förderung von Demokratisierung und pluralistischer Weltsicht bei. Dies hilft, unser auch im Jahr 2026 noch und wieder gefährdetes Fach zu stärken. Hilfreich sind dabei die in der Folge der *documenta fifteen* zunächst kritisch gesehenen, dann aber erfolgreich weiterentwickelten Formen von Kollektivität. Unser Fachverständnis ist heute geprägt von umfassender Bezugnahme zu allen Bereichen des Lebens einschließlich Fragen der Nachhaltigkeit. Der in der Kunst angelegte Freiheitsgedanke hat ein unverzichtbares Potenzial zur Weiterentwicklung von Bildungswesen und Gesellschaft. Gehen wir es an!

Literatur

Brenne, A., Sabisch, A. & Schnurr, A. (Hg.) (2012). *revisit. Kunstpädagogische Handlungsfelder #teilhaben #kooperieren #transformieren*. München: kopaed.

Burkhardt, S., Meyer, T. & Urlaß, M. (Hg.) (2013). *convention. Ergebnisse und Anregungen #Tradition #Aktion #Vision*. München: kopaed.

Endres, W. (2020). Resonanz begriffen in Resonanzbegriffen. Im Gespräch mit Hartmut Rosa. In W. Endres (Hg.), *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht* (S. 120–136). Weinheim, Basel: Beltz.

Fenn, J. (1995). *The Microsoft System Software Hype Cycle Strikes Again*. Stamford: Gartner.

Fritzsche, M. (2016). *Interfaces – Kunstpädagogik und digitale Medien. Theoretische Grundlegung und fachspezifische Praxis*. München: kopaed.

Fritzsche, M. (Hg.) (2023). *Kunstpädagogik nach der Pandemie. Befunde und Spekulationen*. München: kopaed.

Heil, C., Kolb, G. & Meyer, T. (Hg.) (2012). *shift. # Globalisierung # Medienkulturen # Aktuelle Kunst*. München: kopaed.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Zugegriffen: 8. Mai 2023.

Kaube, J. (2020). *Umwege führen zur Kultur*. Frankfurter Allgemeine Zeitung. https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/aus-dem-nachlass-von-hans-blumenberg-realitaet-und-realismus-16853890.html. Zugegriffen: 8. Mai 2023.

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.

Schmidt-Wetzel, M. & Zachmann, L. (2021). Emergency Remote Art Education? – Reflexion einer Studie mit Studierenden zu kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand. *Art Education Research* (20). https://sfkp.ch/artikel/emergency-remote-art-education--reflexion-einer-studie-mit-studierenden-zu-kunstpadagogischen-und-asthetisch-kulturellen-vermittlungspraxen-im-ausnahmezustand. Zugegriffen: 13. Mai 2023.

Selle, G. (1988). *Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Es braucht beides: Konkretion in Material und Körper und digitale Abstraktion

Rückblick und Ausblick aus kunstpädagogischer und kulturtheoretischer Perspektive

Christin Lübke, Miriam Schmidt-Wetzel und Felix Stalder

Abstract: *Das im Folgenden dokumentierte Gespräch zwischen Felix Stalder (FS), Christin Lübke (CL) und Miriam Schmidt-Wetzel (MS) wurde im Mai 2023 in Form einer Videokonferenz geführt. Es schließt an den auf der Tagung begonnenen Austausch zu Kunstpädagogik und Kultur der Digitalität an (vgl. Schmidt-Wetzel und Stalder in diesem Band) und bezieht Entwicklungen nach der Pandemie mit ein.*

MS: Felix, wir beschäftigen uns mit ähnlichen Fragestellungen nach Transformation, Kollaboration und Digitalität. Ende 2021, bei deinem Input in unsere stark aus der kunstpädagogischen Praxis heraus gedachte digitale Arbeitstagung ging es uns insbesondere um deine kulturtheoretische, analytische Perspektive, die du in »Kultur der Digitalität« (Stalder 2016) bereits vor der Pandemie ausformuliert hattest. Heute, anderthalb Jahre später, möchten wir das Gespräch gern fortsetzen. Lass uns gemeinsam unsere jeweiligen Herangehensweisen an das Thema der Digitalität mit zeitlichem Abstand zur damals akuten Pandemie erneut zusammenbringen und – einerseits praxisnah und andererseits analytisch-abstrakt – vor dem Hintergrund neuer Herausforderungen befragen.

CL: Im schulischen und im universitären Kontext ist unserer Wahrnehmung nach an vielen Stellen nicht nur eine deutlich spürbare Distanz zu den Erfahrungen in der COVID-19-Pandemie gewonnen worden. Wir sehen uns mitunter sogar mit einer Art fachdidaktischem Widerstand konfrontiert: Das Digitale und das Analoge werden gegeneinander positioniert. Die Pandemieerfahrung wird von Einigen als Beleg gewertet, dass die

Arbeit in Präsenz mit dem künstlerischen Material nicht zu ersetzen sei. Dies ist eine Beobachtung, die wir im Austausch mit künstlerischen und kunstpädagogischen Lehrpersonen zwar nicht flächendeckend, aber doch immer wieder gemacht haben. Vor dem Hintergrund denken wir darüber nach, welche Brüche die Pandemie in Bezug auf die – bereits vor der Pandemie entstandene – Kultur der Digitalität hervorgebracht hat. Wie siehst du das?

FS: Ihr beschreibt da eine Bewegung, die wir fast überall sehen. In der Pandemie waren wir noch gezwungen, unsere etablierten Unterrichtsformate mit ihren Anforderungen und Abläufen auf Formen virtueller Kopräsenz zu übertragen oder, in anderen Worten, durch diese zu substituieren. Aber einfach das Gleiche in einem anderen Medium zu machen, ist eigentlich immer problematisch. Seit dem Ende der Pandemie können wir entscheiden, welche Dinge in physischer Kopräsenz und welche Dinge in virtueller Kopräsenz sein müssen, was synchron stattfinden muss oder asynchron passieren kann. Das halte ich für eine sehr gute Diskussion. In meiner Wahrnehmung hat die Pandemie sowohl zu positiven als auch negativen Lernerfahrungen geführt. Beispielsweise hat es nicht gut funktioniert, auf lange, monologische Momente zu setzen wie in einer klassischen Vorlesung. Auch offene, unstrukturierte Diskussionen haben sich als schwierig herausgestellt, weil es da zum Beispiel oft zu einer Art unerfreulichem ›Stop-and-Go‹ kam. Ein weiteres, unser Fach betreffendes Problem: Physische Materialitäten, Dinge, die sehr über den Körper oder aber über den Raum funktionieren, lassen sich teilweise besonders schwer übersetzen. Es war in meiner Erfahrung immer ein Tiefpunkt, gewissermaßen das Ende von allem, wenn Studierende ihre Leinwand im Onlineunterricht vor die Kamera halten mussten. Ich glaube, Negativerfahrungen wie diese führen aktuell auch zu den von euch beschriebenen Gegenbewegungen weg von digitalen Lehrformaten. Sehr viel hat aber auch gut funktioniert und dementsprechend tatsächlich positive Lehrerfahrungen ausgelöst. Zum Beispiel lässt sich mittels Breakout-Sessions eine Gruppe deutlich unkomplizierter in Kleingruppen aufteilen als in einem physischen Raum. Der Unterricht kann sich auf diese Weise stärker dialogisch und horizontal entwickeln. Ein weiterer Vorteil: Im Digitalunterricht kann ich ganz einfach einmal jemanden von außen für eine Stunde, zum Beispiel als Referent:in, dazuholen. Da funktioniert die Technologie und alle haben bereits gelernt, wie das kulturell geht: Die Erwartungshaltung, was man machen kann,

was man nicht machen kann, wie man sowas vor- und nachbereitet – all das sind diese Dinge, die in unserem Miteinander eine Bedeutung haben. Das ist erfreulich! Nun geht es darum herauszufinden, was wir aus den positiven wie negativen Pandemieerfahrungen lernen können. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass verlustfreie Übersetzungen vom einen ins andere Medium niemals möglich sind. Wie schon vor der Pandemie geht es nun also wieder weniger um ein Entweder-Oder, sondern vielmehr um das Kombinieren unterschiedlicher Merkmale und Qualitäten, um gegenseitiges Ergänzen. Wenn wir uns umgekehrt vorstellen, das Digitale wäre zunächst normal gewesen und ein gigantischer Stromausfall hätte uns in die Kopräsenz gezwungen: Das wäre uns doch auch komisch vorgekommen. Von daher denke ich, dass es vor allem die abrupte Umstellung war, die das zentrale Problem darstellte. In diesem Sinne haben die durch die Pandemie beschleunigten Prozesse bereits begonnene Entwicklungen zum Teil auch unterbrochen. Und wir lernen erst jetzt viel besser, welche Unterrichtsformen, Formen der Auseinandersetzung und Wahrnehmung welche Voraussetzungen haben. Was dieses Lernen begünstigt, ist, dass in der aktuellen Situation nichts als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann oder muss, alles lässt sich in Frage stellen und problematisieren.

CL: Für die Kunstpädagogik ergibt sich daraus der Auftrag, sich bewusst dem nicht erfüllbaren Anspruch von 1:1-Übersetzungen oder der Suche nach den besten Lösungen für diese Probleme zu widersetzen. Wir müssen eher in einen Reflexionsmodus kommen, der es uns überhaupt erlaubt, positive und negative Erfahrungen offen zu beschreiben und zu analysieren. Da gibt es ein Dazwischen und das lässt sich gestalten. Der Blick darauf und die Arbeit daran wird aber durch allgemeine Überforderung und fehlende Zeit erschwert. Es fehlt der Schulterblick, um das zu fokussieren, was wir vorher schon hatten.

FS: Absolut, weil alle unter Produktionsdruck sind, unter institutionellen Abläufen arbeiten und funktionieren müssen. Mit eurer Tagung ‚Auf der Suche nach der fünften Dimension' habt ihr dagegen einen Raum geöffnet, in dem etwas entstehen und auch ausstrahlen kann. Das hatte und hat einen hohen Wert. Wenn man allerdings tagtäglich vor der Klasse steht, da ist man in einer anderen Drucksituation. Das Interessante und Bedeutende ist, dass die Pandemie auf allen Ebenen ein einschneidendes Erleben war. Wir können nach dieser kollektiven Ausnahmeerfahrung nicht mehr nahtlos an die Zeit davor anknüpfen. Das geht nicht.

MS: Du hast erzählt, wie dich die pandemischen und postpandemischen Erfahrungen als Hochschullehrer tangieren. Ist die Pandemie auch für deine kulturtheoretische Forschung von Bedeutung?

FS: Die Pandemie war eine soziale Erfahrung, die meine Umgebung und somit auch mein Nachdenken über die Situation, in der wir uns befinden, verändert hat. Gewisse Dinge sind auf einmal sehr normal geworden. Dass wir dieses Gespräch problemlos von Wien, Zürich und Dresden aus im Format einer Videokonferenz führen können, das ist doch ein gutes Beispiel dafür, dass Vieles auch deutlich einfacher geworden ist. Ich möchte darauf nicht mehr verzichten. Durch die Pandemiebedingungen haben sich gewisse Dynamiken, die vorher schon da waren, aber verschärft. Für mich rückt dadurch die Frage nach den Brücken in den Vordergrund, die es zwischen den Räumen und Sets von Möglichkeiten zu bauen gilt. Da gibt es einen Bedarf, sich das in der Forschung genauer anzuschauen, um zu verstehen, wie das eine das andere rahmt. Das Physische bildet den Hintergrund für das Digitale und umgekehrt eben auch.

MS: Schon in unserem ersten Gespräch auf dem ›Diskussionsplateau‹ während der Tagung haben wir viel über die geteilten Horizonte und das Brückenbauen gesprochen – gar nicht unbedingt nur zwischen den medialen Formen, sondern zum Beispiel auch zwischen verschiedenen communities of interest. Damals waren Ad-hoc-Distanzierung und Ad-hoc-Digitalisierung die einprägenden Erfahrungen. In den letzten zwei Jahren ging es mit einschneidenden Erfahrungen jedoch fast pausenlos weiter. Die Ukrainekrise und die anhaltende Klimakrise führen dazu, dass die einzelnen Krisen zusammen als eine Art »Polykrise« (Tooze 2022) wahrgenommen werden. Deinem Begriffsverständnis nach bedeutet Kultur vor allen Dingen, gemeinsam auszuhandeln, wie wir leben wollen, danach zu fragen, was richtig und was falsch ist. Dieser anhaltende Prozess der Aushandlung und Verständigung erscheint uns vor diesem Hintergrund nun einerseits noch dringlicher, andererseits noch schwieriger. Hast du dir dazu Gedanken gemacht?

FS: Lange hat man ja – oft zurecht – betont, wie fragil digitale Räume sind. In der Wahrnehmung, die du jetzt Polykrise genannt hast, zeigt sich auch die Fragilität des Physischen. Ich sehe das als ein gutes Beispiel dafür, wie sich Digitales und Analoges nicht nur gegenseitig rahmen oder bedingen, sondern auch gegenseitig verändern. Mit Beginn der Pandemie ist das Fragile des Physischen auf individueller Ebene sehr deutlich hervorge-

treten. Die Krankheit hat zu großen Planungsunsicherheiten und Fragilitäten im (Arbeits-)Alltag geführt. Die physische Verwundbarkeit als ein Problem und eine Unsicherheit, wie man damit umgeht, war sehr präsent. Jetzt, angesichts von Klimawandel, Artensterben, Trockenheit im Sommer, Hitzewellen, Überflutungen, Bergstürzen, Gletscherschmelze usw., setzen wir uns weiterhin mit der Fragilität der kollektiven physischen Grundlagen auseinander, werden uns ihrer weitreichenden Bedeutung bewusst. Anstatt sich aber deshalb nun in privilegierte Ökobubbles zurückzuziehen, könnte wiederum gerade das Digitale helfen, mit dieser Fragilität umzugehen und vielleicht diesbezüglich anders zu agieren.

CL: Jüngst ist ja sowohl auf technologischer als auch kultureller Ebene Künstliche Intelligenz als weiterer Player ins Zentrum gerückt. Was bedeutet diese Entwicklung für deine Theorie zur Kultur der Digitalität? Inwiefern verändern sich etwa die Praktiken der Referenzialität und Gemeinschaftlichkeit, wenn die technologischen Algorithmen über KI-Technologie vordergründig werden?

FS: Durch KI verändert sich die Gewichtung der Parameter. Ursprünglich hatte ich Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität als Merkmale weitgehend gleichberechtigt nebeneinandergesetzt. Nun findet eine Verschiebung statt: Die algorithmischen Prozesse gewinnen enorm an Einfluss, breiten sich aus und wirken in immer mehr Bereiche hinein. Zu Beginn hatte ich Algorithmizität in erster Linie als eine Art Filtertechnik im Hintergrund beschrieben. Die Algorithmen der Suchmaschinen und Sozialen Medien waren da die paradigmatischen Beispiele. Jetzt sehen wir jedoch, dass Algorithmizität viel weiter reicht und auch in kulturelle Praktiken des Aushandelns und Generierens von Bedeutungen hineinwirkt. Gerade auf sprachlicher und visueller Ebene reichen diese Technologien mittlerweile sehr tief. Wir müssen uns dringend mit dieser simulativen Berechnung in Beziehung setzen. Gleichzeitig interessiere ich mich besonders für die Grenzen des Möglichen. Sehr viele Aspekte der Erfahrung, des Lebens, unserer Existenz sind einfach nicht berechenbar.

CL: Es geht also nicht mehr nur um die Frage nach den äußeren Parametern einer gemeinsamen Aushandlung von Kultur, sondern wir beginnen zu philosophieren: Was bedeutet das für mich als Menschen, als Individuum, als Person, mit dieser Unberechenbarkeit umzugehen?

FS: Ja, absolut. Momentan erleben wir Unsicherheit noch als Bedrohung. Menschen bevorzugen häufig berechenbare Situationen, wollen wissen,

was passieren wird. Deshalb sind wir unglaublich vielen Regeln und Verfahren ausgesetzt, die uns vorschreiben, was wir tun und lassen sollen. Aber eigentlich sind die vergnüglichsten, die positivsten und die erfreulichsten Momente unseres Lebens jene, in denen wir in der Unberechenbarkeit vertrauen können. Selbst Menschen, mit denen wir ganz eng vertraut sind, unsere Partner:innen, unsere Kinder, unsere Freund:innen kennen wir nicht wirklich. Man kann sogar sagen, dass man sich selbst nicht so ganz kennt. Aber wir haben ein Vertrauen, dass das Unberechenbare zum Beispiel auch die Möglichkeit beinhaltet, dass uns unsere Freund:innen positiv überraschen. Kann man diese im Privaten entwickelte Fähigkeit, in der Unsicherheit, vielleicht auch im Chaos nicht nur eine Bedrohung zu sehen, auch auf größere Zusammenhänge übertragen?

MS: Im privaten Bereich leuchtet mir das absolut ein. Im Schulkontext wird das aber eine extreme Herausforderung für die Lehrperson, mit dieser Unberechenbarkeit kompetent umzugehen und diese auszuhalten. Das erscheint mir aber sehr wichtig, denn die Konfrontation mit dem Unberechenbaren wird etwas sein, das uns längere Zeit begleiten wird. Könnte die Kunst uns hier Orientierung bieten oder Strategien an die Hand geben?

FS: In der Kunst werden immer wieder Momente generiert, die Raum lassen für Aushandlungsprozesse, die unklar sind. Unklar meint hier aber nicht konfus, verwirrt oder undeutbar. Sondern es wird ein Rahmen aufgemacht, in dem verschiedene Perspektiven miteinander in Berührung und vielleicht in Aushandlung kommen können, ohne dass es am Ende die eine richtige Antwort gibt. In solchen Situationen ist Unsicherheit positiv. Von Kunst aus kann man nicht nur lernen, mit Unsicherheit umzugehen, sondern diese sogar produktiv werden zu lassen.

MS: Ich würde gern noch einmal auf das Thema Künstliche Intelligenz zurückkommen. Von Dieter Baacke (2001) gibt es schon lang eine differenzierte Beschreibung von Medienkompetenz mit den Teilbereichen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Ich habe den Eindruck, dass mit Blick auf KI diese Teilkompetenzen oder Medienumgänge zusammenfallen. Denn sobald ich mich im Internet bewege, trägt jeder Schritt potenziell dazu bei, dass sich eine KI weiterentwickelt. Gerade erleben wir ja mit ChatGPT auf bisher ungekannt anschauliche Weise. Sollten wir daher immer mitbedenken, dass sich Technolo-

gien und Kulturen auf Grundlage unserer Handlungen im Netz transformieren?

FS: Genau. Eine text- oder bildgenerierende Maschine selbst hat keine Intention. Sie macht etwas, das statistisch im Rahmen der vorgegebenen Schwankungsbreite ist. Was das bedeutet, ob das sinnvoll ist, ob das brauchbar ist oder unbrauchbar, muss weiterhin auf der Ebene der Nutzer:innen entschieden werden. Um das mal konkret zu betrachten: Bei den aktuellen KI-gestützten Bildgeneratoren ist der erste Versuch eigentlich nie brauchbar. Es ist noch eine recht mühsame Arbeit, da auch etwas Ansprechendes zu erhalten und ein Gefühl dafür zu bekommen, welche Parameter man wie verändert. Und KI-generierte Texte – solange man nicht einfach nur Spam schreibt – sind ohne weiteres menschliches Zutun kaum in einer vertretbaren Qualität da. Zunächst entsteht da etwas, das in der Nähe dessen ist, was ich wollte. Dann fange ich an, das zu editieren. Oder man geht gleich noch mal ganz zurück und macht die Eingabe anders. Das ist auf jeden Fall ein interessanter Reflexionsprozess und eine andauernde Auseinandersetzung.

CL: Die Offenheit im Umgang mit dem Medium bekommt also eine Wichtigkeit, ähnlich wie im Künstlerischen.

FS: Absolut. Mich interessiert nicht, was die Maschine gemacht hat. Sondern ich will gemeinsam mit meinen Studierenden herausfinden, wann ein mit KI generierter Text schlecht beziehungsweise nicht vertretbar wird. Das lässt sich kollaborativ diskutieren. Die Verantwortung für den Output zu übernehmen und diese nicht an die Maschine zu delegieren, führt zu einem anderen Umgang mit den Algorithmen.

CL: So wie wir hier die Herausforderungen und Möglichkeiten von KI betrachten, wird deutlich, dass Bildungsprozesse durch sie keinesfalls obsolet werden – wie dies momentan zum Teil befürchtet wird. Die Bedeutung von Bildung wird doch dadurch ganz im Gegenteil noch einmal untermauert.

FS: Ja, denn man muss hinter dem stehen, was man im Sprechen, Schreiben, Handeln und Gestalten erzeugt. Bei KI ist das immer eine Mischung zwischen dem, was eine Maschine gemacht hat und einer Ebene, die jemand editiert, beziehungsweise zumindest einer Auswahl, die jemand getroffen hat. Darüber lässt sich sprechen und streiten.

MS: Siehst du KI als eine Entwicklung in der Kultur der Digitalität? Oder markiert sie einen ähnlich großen und bedeutenden Sprung wie von der

Gutenberg-Galaxis in die Kultur der Digitalität, also in eine ganz neue Kulturform?

FS: Ich sehe KI eher als Fortsetzung von bereits bekannten und schon länger bestehenden Entwicklungslinien. KI ist in diesem Sinne kein wissenschaftlicher Begriff, sondern ein Sammelbegriff für digitale Prozesse, die wir nicht ganz verstehen. Es ist teilweise schon sehr beeindruckend, was bereits möglich ist. Die tatsächliche Bedeutung für die wissenschaftliche und künstlerische Arbeit lässt sich aber noch nicht abschätzen. Aktuell sind das ja vor allem noch entweder Experimente, die testen, was geht. Oder es sind Automatisierungen in Bereichen, die schon weitgehend automatisiert waren, mit der Weiterentwicklung, dass nun Maschinen noch mehr Anteile an den Prozessen übernehmen. Auch wenn uns zurzeit die superglatte Erscheinung an der Oberfläche und die sprachliche Qualität noch überraschen: Da war vorher schon kein Ausdruck individuellen Denkens oder eines tatsächlichen Wahrheitsbezugs. Schon zuvor gab es Dinge, die auf eine ganz klare Auswertungslogik hin geschrieben wurden. Von daher empfinde ich den Wandel durch KI als nicht so massiv und abrupt. Aber dieser Wandel verschiebt natürlich Gewichte und wird qualitative Veränderungen nach sich ziehen. An diesem Punkt könnten wir bereits sein, doch es passiert gerade so vieles parallel in verschiedenen Richtungen, dass sich das noch nicht vollständig abschätzen lässt.

CL: Wenn also die Frage nach den Qualitäten und Kompetenzen über kurz oder lang grundlegend neu gestellt wird, und dies vor dem Hintergrund eines über Jahrhunderte in der Gutenberg-Galaxie entwickelten Kanons, der sich nicht einfach kippen lässt, dann hat das eine Sprengkraft, mit der umgegangen werden muss. Hier sehe ich einen riesigen Aushandlungsbedarf, was Bildungs- und Lernprozesse angeht.

FS: Grundlegende Gewissheiten, beispielsweise dass das Schreiben der Ausdruck individuellen Denkens sei, geraten durch KI bereits verstärkt ins Wanken. Das hat zwar im Grunde noch nie gestimmt, weil Schreiben nie individuell ist – wenn man nicht gerade eine hermetisch abgeschlossene Prüfungssituation herstellt. Schreiben ist immer auch ein verteilter und geteilter Prozess. Man verwendet Material, Quellen, ist in Austausch mit anderen, die etwas gegenlesen usw. Dieser Prozess ist in KI-Anwendungen automatisiert. Der Bruch zwischen Schreiben und individuellem Denken wird dadurch immer größer. Und man kann nicht mehr davon ausgehen, dass ein Text von einer einzelnen Person geschrieben wurde. Das muss aber im Grunde gar nicht so schlecht sein. Das individuelle

Denken konzentriert sich vielleicht nicht mehr so sehr auf die Phase der Texterstellung. Es verschiebt sich vielleicht in Situationen, in denen man etwas gemeinsam, dialogisch entwickelt. Das Problem ist, dass dialogische Prozesse nicht gut skalierbar sind: Ich kann nicht mit 200 Studierenden im Hörsaal dialogische Prüfungssituationen herstellen. Aber trotzdem und grundsätzlich finde ich das eigentlich ganz gut. Eine weitere interessante Frage, gerade für die Kunstpädagogik, ist die nach dem Physischen, genauer nach dem Material. Was heißt es, mit und durch Material zu denken? Denken mit und durch Material ist nie eine rein intellektuelle Angelegenheit. Es geht dabei gar nicht zwangsläufig darum, damit Kunst zu machen, sondern sich vielleicht auch über andere Prozesse durch Material Gedanken zu machen. In anderen Worten: sich Dingen über die Konkretion anzunähern, sie durch ihre Materialität zu verstehen.

MS: Ich glaube, wir sind da immer noch in einer Übergangsphase, in der uns ›alte‹ Normen und Sozialisationen leiten. Ich denke noch mal an die Kunst zurück: In dem Moment, in dem die Fotografie als Medium und Technik auftauchte, befreite sich die Malerei und fand zu neuen Formen. Es könnte ja sein, dass jetzt auch so etwas passiert. Lieber Felix, wir danken dir sehr für die Fortsetzung unseres Austauschs und möchten diesen nun – zumindest vorläufig – im Bereich der Spekulation abschließen: Hast du schon eine Ahnung, wie sich die Kultur der Digitalität weiterentwickeln wird?

FS: Das ist eine schwierige Frage. Ich vermute, es wird weiter und verstärkt um das Verhältnis zwischen dem Denken über Abstraktion und dem Denken über Material, über das Konkrete gehen. Das sind zwei Ebenen beziehungsweise zwei Wahrnehmungsformen, die sehr oft gegeneinander gedacht werden, tatsächlich aber beide notwendig sind. Denn das Konkrete, Verkörperte und Materielle kommt schon heute in einer Komplexität zum Ausdruck, die wir ohne die Abstraktion digitaler Technologien keinesfalls mehr verstehen können. Gleichzeitig sorgt diese digitale Abstraktion dafür, dass eigentlich ganz zentrale Dinge unzugänglich werden oder gar ganz verschwinden. Die kommende Herausforderung wird sein: Wie bringt man Abstraktion und Konkretion besser in einen Dialog zusammen? Wie lassen sich hier Brücken bauen? Aus einer optimistischen Perspektive heraus möchte ich betonen, dass es beide Ebenen braucht, um Kultur auszuhandeln – das Denken mit und durch Material genauso wie die digitale Abstraktion.

Literatur

Baacke, D. (2001). Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hg.), *Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Broschüre im Rahmen des Projekts »Mediageneration – kompetent in die Medienzukunft«* (gefördert durch das BMFSFJ).

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

Tooze, A. (2022). Zeitenwende oder Polykrise? Das Modell Deutschland auf dem Prüfstand. Willy Brandt Lecture 2022. *Schriftenreihe der Bundeskanzler Willy-Brandt-Stiftung* (36), S. 13–31. https://willy-brandt.de/willy-brandt/publikationen/zeitenwende-oder-polykrise-das-modell-deutschland-auf-dem-pruefstand/. Zugegriffen: 29. Juni 2023.

Reflexionsplateau: Die Idee des Suchens weiterführen…?

Ein resümierendes Gespräch im Nachgang zur 5D-Onlinetagung

Antje Winkler im Gespräch mit Henryetta Duerschlag, Notburga Karl und Marie-Luise Lange

Abstract: *Das folgende Interview reflektiert in einem zurückschauenden und vorwärtsblickenden Gespräch das gemeinsame Erleben der 5D-Tagung aus vier verschiedenen Blickrichtungen. Dabei werden Lesarten von Art Education diskutiert, die sowohl für künstlerisches Handeln und Denken als auch Lehren und Lernen aktuell und zukünftig von Bedeutung sein werden. Die Erfahrungen und Erkenntnisse des Tagungsformats werden dabei im Kontext von Diskursen verortet, die mit kollaborativen und digitalen Zuführungen bewusst umzugehen wissen.*

Intro: Über das Interesse an gemeinsamer Reflexion in Form eines Gruppeninterviews

Bereits während der Vorbereitungen auf die 5D-Onlinetagung und motiviert durch die Möglichkeiten, mitgestalten zu können, entspann sich das Anliegen, zu schauen, welche Erkenntnisse und Erfahrungen ein solches Tagungsformat bei den Teilnehmenden hervorrufen würde. Der besondere Zugriff als Onlinekonferenz in einer pandemiebedingten Ausnahmesituation auf das Themenfeld Digitalität und kunstpädagogische Bildung versprach, ein hochspannendes Unterfangen zu werden: Inwiefern würde ein künstlerisches wie edukatives Vorgehen in diesem Ad-hoc-Distanzzustand funktionieren und was würde, wie, für wen ein ästhetisches Erleben oder Wahrnehmen überhaupt ermöglichen? Begeistert von der Fülle an positiver Resonanz anderer Teilnehmer:innen rückte das eingangs beschriebene Anliegen in den

Vordergrund. In Rücksprache mit dem Organisationsteam wurden mögliche Interviewpartner:innen angefragt, sich auf ein leitfadengestütztes Gruppeninterview mit dem Ziel, zu reflektieren und zu prüfen, welche Potenziale und Möglichkeiten für das Forschungs- und Praxisfeld Kunstpädagogik an Hoch-/Schule im Nachklapp an die Tagung gefunden werden können, einzulassen. Um möglichst direkt am Geschehen anzuknüpfen, sollte das Gespräch zeitnah mit anderen Tagungsteilnehmenden stattfinden. Wichtig schien mir, dass Personen miteinander ins Gespräch kommen, die die Tagung in unterschiedlichen Rollen und aus unterschiedlichen Perspektiven erlebt haben. Es gelang Marie-Luise Lange (MLL) als Tagungsteilnehmerin und unter anderem ehemalige Professorin für Kunsttheorie und Kunstpädagogik an der TU Dresden sowie Notburga Karl (NK) als Mitwirkende und Tagungsteilnehmende als auch Henryetta Duerschlag (HD) als Mitglied des Organisationsteams für das Reflexionsgespräch zu gewinnen. Weitere Informationen zu den beiden letztgenannten Personen können den biografischen Daten in diesem Buch entnommen werden. Im Februar 2022 fand der Zoom-Talk in angeregter Atmosphäre statt. Der vorliegende Beitrag enthält zentrale Auszüge aus dem transkribierten Interview, welches weitestgehend dem Gesprächsfluss entspricht. Ich, Antje Winkler (AW) habe das Gespräch mittels vorbereiteter Fragestellung initiiert und geleitet. Um die Erinnerungen an die im Dezember 2021 stattgefundene Onlinetagung anzuregen, imaginierte ich verbal die Metapher, von ansehnlicher Höhe zurückzublicken, um nachzuspüren, was in Erinnerung geblieben ist. In die Erinnerung eintauchen und mit dem weiterdenken, was zum Vorschein kommt, sollte eine analytische Gangart ermöglichen. Insofern gestaltete sich das Interview als eine lose Choreografie, die ich bewusst offen für Erinnerungen, Eindrücke und Wahrnehmungen der Gesprächspartner:innen hielt, um kongruent zur Fachtagung – ad hoc im Prozess – zu analytischer Schärfe zu gelangen. Ich ging davon aus, dass die pluralen Sichtweisen und geteilten Erfahrungsverdichtungen der Beteiligten Bedeutungen in Bezug auf progressive ästhetische Bildung und Kunstpädagogik zu generieren vermögen. Fakt ist, dass diese rücksichtigen Suchbewegungen eng mit der Gegenwart, die sich auf Erfahrungen in gemeinsamen Handlungsfeldern bezieht, neue Zukunftsvisionen mit sich bringen.

Das nun vorliegende Gespräch versammelt Eindrücke rund um die Tagung, die von einer spezifischen Atmosphäre getragen wurde und deren Potenziale und Leerstellen es zu reflektieren gilt. Alle benannten Aspekte betreffen eine zeitgemäße Kunstpädagogik und sollen zum Weiterdenken

anregen. Das Ersinnen von Begriffen, Beobachtungen und Stimmungen war Anstoß für die Analyse des zweitägigen Ereignisses im Kontext einer pandemiebedingten Ad-hoc-Distanzierung, welches vermittels Videokonferenztools vermeintlich zwischenmenschliche Nähe, kunstpädagogisch-künstlerische Handlungsfähigkeit, aber vor allem ein neues demokratisches Tagungsformat herzustellen versuchte.

Nach dieser deskriptiven Einleitung folgt nun ein diskursiver Teil (Gesprächstranskript), um in einem dritten Schritt die zentrale Fragestellung zu beantworten: inwiefern die tagungsspezifische Suchbewegung nach neuen kunstpädagogischen Spielräumen auch nach der Tagung bedeutsam ist. In journalistischer Manier werden die über das Reflexionsgespräch gewonnenen Erkenntnisse zusammenführend dargelegt.

Ein reflektierendes Gespräch zur Tagung (Gesprächstranskript)

AW: Welche drei Begriffe kommen Dir spontan in den Sinn, sowie Du an die 5D-Tagung denkst?

MLL: Multiperspektivische Praxis als ›Umbrella‹ für die ganze Tagung fällt mir ein.

HD: Mir kommen drei Wörter in den Sinn. Der erste Begriff ist Höhle und erinnert mich an den gemütlichen Sofa-Talk mit Nina Kunz. Die Online-Tagung wirkte auf mich wie das Sein in einer Höhle, aus dem gleichzeitig herausgetreten werden kann. Und: das Begriffspaar »Ausschweifung und Erschöpfung« (Verwoert et al. 2008).

NK: Ich musste gerade über Kontrollverlust nachdenken und wie gut es ist, wenn man neu nachdenken und sich neu begegnen kann. Das war einerseits durch bestimmte Situationen bedingt und andererseits war es der Aufwind in dieser Tagung. Es gab noch nicht Gewusstes zu entdecken, was die euphorische Stimmung der Tagung ausmachte. Man musste Bahnen verlassen, sich Gedanken machen, was man voneinander hat. Sich-anders-begegnen und zwar ohne Hierarchie, dezentral. Das war auch durch diese Formalität von Zoom gegeben, die man ja sonst immer so bedauert: wegen diesem Gleichgeschalteten der einzelnen Stimmen.

MLL: Dieses Nichthierarchische war für mich das Dominante in dieser Tagung, weil ich natürlich schon viele Jahre kunstpädagogische Geschichte hinter mir habe oder auch rechts und links sehe, was gerade so los ist. Die Hierarchien basieren auf sehr intolerant geteilten Ansichten über

das, was Kunstpädagogik ist und was es in Zukunft sein soll. Ich habe ein Glück empfunden, dass es eben auf dieser Tagung so eine lustvolle Annäherung gegeben hat. André Chapatte hat dafür in seiner Performance während der Tagung einen schönen Ausspruch gefunden: »We're creating spaces for our brain«. Wir haben uns alle in diesen Prozess begeben und in diesem Space waren eben auch irgendwie alle mehr oder weniger mit involviert. Das hat mir sehr gut gefallen. Rückblickend würde ich auch von Ambivalenz zwischen Spiel, Experiment und Qualität sprechen. Ich denke an die Performance und die unterschiedlich spielerisch-experimentell angelegten Dimensionen. Es stellt sich die Frage: Inwiefern produzieren wir mit kunstpädagogischen Experimenten Qualität?

AW: Hashtag Postpandemie – Christin Lübke und Miriam Schmidt-Wetzel verwiesen bei der Tagungsöffnung unter anderem auf das Buch Postpandemisches Leben – Eine neue Theorie der Fragilität von Bayramoğlu und Castro Varela (2021). Dabei betonten sie das Serendipity-Prinzip, was »eine zufällige Beobachtung von etwas ursprünglich nicht Gesuchtem darstellt und durch Experimente möglich wird« (Stangl 2022). Dinge, Ideen oder Neuerungen begegnen uns also zufällig, wenn wir gar nicht so direkt danach suchen. Eine Offenheit im Prozess wird gebraucht, um Verschiebungen des Herkömmlichen anzuregen. Die Ad-hoc-Distanzierung, die wir in Schule und Hochschule erlebt haben, hat eine solche Situation hervorgerufen. Ist das so? Und sind wir vor und während der Tagung auf Spurensuche nach dem Experimentellen gegangen, um zu prüfen, was an neuen Erfahrungen gewonnen wurde und wie es sich weiterführen lässt?

HD: Ich nehme starke Unterschiede wahr zwischen der Ad-hoc-Situation am Anfang der Pandemie und dem Inzwischen. Dieses ›Inzwischen‹ schließt den Dezember und die dreimonatige Vorbereitungszeit mit ein. Die kollektive Verletzlichkeit, dieses Ausgesetztsein in einer neuen Situation, hat eine Art respektvolles Miteinander erzeugt. Demnach habe ich das Gefühl, dass etwas ins Rollen gekommen ist, was sich auch unabhängig von der Pandemie abgezeichnet hat, nämlich dass soziale Medien Kultur umgeformt haben. Das formale Sie gibt es in Social Media nicht. Das starre Verständnis von Hierarchie wurde durch die Pandemie angeschmolzen und kann nicht mehr rückgängig gemacht werden.

MLL: Ich würde dir in allem, was du gesagt hast, zustimmen. Seit einem Jahr unterrichte ich nicht mehr, auch nicht mehr digital, aber was ich beobachten konnte, ist, dass am Anfang die Formate schon noch von oben

herab und frontal waren – jemand gibt eine Aufgabe und die Studierenden erfüllen das. Wir haben einen Lernprozess durchgemacht. Seitdem wurden diese blöden Kacheln belebt. Das erforderte eben ein Hineinbegeben der eigenen Persönlichkeit. Trotzdem sehe ich ein Gap, eine Leerstelle. Im analogen Austausch hat man das spontane, lockere Gespräch mit Student:innen oder Schüler:innen im Anschluss an ein Seminar oder eine Unterrichtsstunde. Diese Zufälligkeit fiel online im Videokonferenztool weg. Es gibt ja auch Studierende, die würden sich im Seminar nicht hervortun, aber die kannst du locken, indem du zu ihnen an den Tisch gehst, ihnen etwas dazustellst oder verrückst. Und die, glaube ich, fielen wirklich durch Netze. Also das würde ich gerne haben, dass man Formate sucht, wie man die Stillen auch bekommt.

AW: Im Distanzunterricht konnte ich lernen, ganz anders zu arbeiten. Ich hatte den Eindruck, dass sich Schüler:innen in Videokonferenzen, per Mail und Moodle aber auch anders zeigen konnten als in dem lauten, dreißigpersonenstarken Lerngruppensetting.

HD: Du sagtest gerade: »andere Arten und Weisen sich zeigen zu können«. Das finde ich total spannend und ich habe Erinnerungen an 5D, insbesondere an André Chapatte und wie eindrücklich er das in seiner Performance gemacht hat. Diese diversen Möglichkeiten, sich durch das Medium Film/Video zeigen, präsentieren und kommunizieren zu können – so, als ob man völlig andere Personen darstellen könnte. Die Möglichkeit, sich vermittels verschiedener Medialitäten auszudrücken, hat Potenzial. Lernende haben sich die verschiedenen Kanäle zu eigen gemacht. Manche, die eher still waren, haben mich in der schriftlichen Kommunikation, Reflexion oder bei schriftlichen Aufgaben im positiven Sinne überrascht.

NK: Auf methodischer Ebene hat sich etwas verbreitert: die Möglichkeiten des Zeigens. Ich habe viel mit einer externen Kamera in den Seminaren gearbeitet und mit dem, was in der Küche möglich ist, experimentiert, um ein bildhauerisches Vorgehen zu vermitteln. Mit Strumpfhosen und runden Deckeln statt viereckigen Rahmen haben die Studierenden Papiere geschöpft. Plötzlich bemerkt man: Warum ist immer alles viereckig? In unserem Haushalt ist alles rund. Es gab schöne Erkenntniseffekte und unvermutete Beobachtungen und dennoch war diese Vermittlungssituation eher brückenhaft. Hingegen ist es André Chapatte[42]In der Performance Who We Talk To When We Talk To Cameras (2021) mit André Chapatte ist das Publikum eingeladen, zusammen mit

ihm das Verhältnis von Kamera, Kommunikationsmedien und Körper zu befragen. Der Beitrag baut auf einer gleichnamigen Arbeit des US-amerikanisch-schweizerischen Künstlers auf, die er seit 2018 fortlaufend weiterentwickelt. gelungen, etwas Besonderes in Zoom zu schaffen. Die Verknüpfung von Ebenen hat gemacht, dass ich über die Flachheit dieses Medium nachdenken musste. Wie kann durch diese Medialität auch Qualität entstehen? Er hat mit dem Zusammenspiel der Mittel etwas sicht- und fühlbar gemacht, was keine sprachliche Reflexion benötigte. Indem wir Rahmungen verlassen haben, konnten wir sie neu betreten und uns der Zoom-Situation gewahr werden. Diesen Umgang mit Videokommunikation kann man analog beim Zeichnen genauso machen, ich meine, die Lust des Austestens von Grenzen. Das fand ich anregend.

MLL: Ich würde mich total gerne nochmal zu André Chapatte äußern, weil das mein Highlight gewesen ist. Mit seiner medialen Performance hat er eine Art Zusammenfassung gegeben. Jeder konnte sich von seinem theoretischen und auch praktischen Kontext das rausnehmen und betonen, was einem so wichtig ist oder wo man etwas Neues erfahren hat. In seiner Lecture-Performance hat er vorgeführt, wie wichtig es ist, theoretische Positionierungen und Hinweise zu kennen. Er hat auf Antonio Damasio und Descartes Spiegel-Begriff referiert. Descartes, der für das Denken losgelöst vom Körper bekannt ist, wird in der Performance erweitert. Durch die Spiegeleffekte wird der ›Kopf-Denk-Maschine‹ die Ebene des Körpers, dessen Bewegungen und Beweglichkeit als wesentlicher Teil des Denkhandelns, wieder hinzugefügt. Über dieses Changieren der vielfältigen Bezüge entsteht ein Reichtum, den man ja ohne Theoriewissen nicht zu schätzen vermag. Es wird euch genauso gegangen sein: Man beobachtet diese statischen Kameras, dann die bewegte Webcam und denkt auch an ganz triviale Dinge, wie die des technischen Gemachtseins und fragt sich, was hat das in diesem Moment zu bedeuten; dann prompt ein Wechsel, es folgt eine Außenperspektive, eine Innenperspektive. Diese wahnsinnige Verquickung von Privatraum und Öffentlichkeit, in dem dieser Reichtum zirkuliert, ist überwältigend. Das kann man nicht nebeneinander oder chronologisch in Worte fassen, was André Chapatte in Bilder gebracht hat. Das bestätigt mir die große Macht und Stärke von Kunst. Er hat damit die ganze Tagung zusammengefasst. Das ist so irre (lacht).

NK: Was bei André Chapatte genial zu beobachten war, ist der Umgang mit Zeit, um Wirkungen zu erzeugen: Dinge brauchen Zeit um ›einzu-

sickern‹. In dieser Verkürzung medial-methodischer Effektivität von Zoom ist der Zeit-Raum-Effekt verloren gegangen. Um Wirkung zu entfalten, sollte man genau hinschauen können, um auch die letzten Verschiebungen mitzubekommen. Das Entkleiden während der Performance wäre mir nicht so nahe gegangen, wenn es nicht diese Zeit davor, diese Dramaturgie, gegeben hätte. Allein das Andauern hat Qualität.

MLL: Ja, und das Framing. Ich meine, man kann das jetzt im Nachhinein nicht entscheiden, wie wäre das gewesen, wenn die Aufführung in einer großen Halle stattgefunden hätte? Es wäre einfach eine völlig andere Performance gewesen. Und diese wilde Vielfalt, die er uns dargeboten hat, zwischen analog und medial zu wechseln, er hat das für uns in gewisser Weise multiperspektivisch gebündelt. Und im Moment – gut, ich habe es nicht anders gesehen – empfinde ich das als ganz schön für mich, dass eine plurale Blickführung und Rahmung da waren.

HD: Das Multiperspektivische würde ich ergänzen um Komplexität, Ambiguität und Paradoxie. Die dreimonatige Vorbereitungsphase auf die 5D-Tagung war überwältigend. Wie habt ihr diese Zeit wahrgenommen? Und: Inwiefern hat die Tagung schließlich das breite Spektrum an Fragen, Ideen und Suchbewegungen nach Utopien oder neuen Handlungsmöglichkeiten abgedeckt?

AW: Jede konnte darin Anknüpfungspunkte finden und zwar auf eine demokratische Weise. Im Gegensatz zu herkömmlichen Fachtagungen dominierten vielseitige Mitgestaltungsmöglichkeiten.

NK: Es war so wunderbar voraussetzungslos. Nicht einmal die Technik konnte man voraussetzen. Eine instabile Internetverbindung konnte einem eine rhythmische Staffelung des Sprechtextes, eine zu schnelle Nachholung des gesprochenen Inhalts, die wiederum plötzlich überlagert wird, darbieten. Wenn man das nicht als Störung empfindet, sondern als interessantes Phänomen, dann entstehen wahnsinnig viele unterschiedliche Ansatzpunkte, die wieder aufgegriffen werden können, oder man ignoriert sie einfach und man merkt: Ein voraussetzungsloses Arbeiten funktioniert. Eine euphorische Aufbruchsstimmung kam auf, das unbestellte Feld zu entdecken. Dabei spielte erstmal keine Rolle, ob das Digitale sich bewährt oder welche Halbwertszeiten neue Formate, Tools oder Techniken haben. Diese Stimmung finde ich ganz wunderbar.

MLL: Es war eine Atmosphäre des Aufbruchs. Eine Atmosphäre, wo angstfreie Fragestellungen und noch keine fertigen Antworten auf dem Tisch lagen. Der Workshop zum Thema Erklärvideos hat mich beeindruckt. Die

Diskussion war sehr lebendig. Alle kennen Videoformate. Diese haben einen Beliebtheitsgrad bei Schüler:innen und Student:innen. Es braucht solche Themenbereiche, an denen es konkret wird. An denen gemeinsam ›rumgebissen‹, experimentiert und geforscht wird. Fragen wie die folgende sollten verhandelt werden: Wie könnte man das jetzt für unseren Kunstunterricht oder eben auch für unsere Hochschullehre nutzen?

HD: Das, was du beschreibst, klingt nach einem reflexiven Verhältnis zwischen dem, was man untersucht hat und dem, wonach man sucht. Eine Praxis des Machens. Nach dem Motto: ›Um zu wissen, was wir tun, müssen wir es tun‹. Ein doppelter Prozess im Sinne des ›Learning by doing‹ und ›Learning about learning by doing‹.

MLL: Digitalität ist tatsächlich etwas, was unendlich zu sein scheint und was wir mit unserem Fach verbinden sollten, auch mit Blick auf Fachinhalte. In der Diskussion um diesen Rückblick aus dem Jahr 2024, den Marc Fritzsche angestoßen hat, den ich total interessant fand, hat jemand gesagt: »Da, wo es Überforderung gibt, da werde ich munter. Das interessiert mich!«. Ich muss also immer auf dem weiteren Weg auch lebendig verformbar, veränderbar sein, offen sein und so weiter, für etwas Neues. Das finde ich ganz wichtig. Eine zweite Sache, die in diesem Diskurs deutlich wurde, ist die Frage des Streitens. Eine eigene Meinung zu haben, die stehen zu lassen und sich argumentativ, die eigene Position zeigend, an der Gegenmeinung abzuarbeiten, das ist mir wichtig.

NK: Ich sehe Parallelen zu André Chapattes Arbeit: »Trust people to make sense to think by themselves«. Gemeint ist ein Vorschussvertrauen. Das Gegenüber sollte von einem Vorschussvertrauen begleitet werden. Eine solche Beziehung würdigt weniger die Unterstellung oder Hierarchie. Sie fokussiert das Sinnhafte. Mit einfachen Mitteln kann selber Sinn hergestellt werden, das war unabhängig von Technik in dieser Tagung so grundlegend. Diese Grundstimmung würde ich total gern fortführen. Fragen, persönliche Erfahrungen oder große Theorien argumentativ nebeneinanderhalten, um zu verstehen, und so Sinn generieren. Etwas zu verstehen, kann ja auch bedeuten, das Technische an die Wand zu fahren; zu zeigen, dass es nicht funktioniert oder dass man sagt: »Das ist doch jetzt völlig egal, jetzt rufen wir uns gegenseitig an. Ich möchte jetzt die Antwort wissen«. Da muss man sich nicht so von Zoom abhängig machen.

MLL: Das gipfelt für mich in einem Luhmann-Satz: »Kunst ist Kommunikation«. Das könnten wir auf unseren Diskurs übertragen. Das große Inter-

esse an den Splittern, die jeder einzelne Teilnehmer, jede einzelne Teilnehmerin mit hineinbringt – denn man hört ja manchmal Dinge, auf die wäre man gar nicht gekommen, und das ist ja das Tolle. Verstehensvorschuss oder Vertrauensvorschuss – ein schönes Wort. In der Performance gibt es das eigentlich immer, indem man sagt: »Wir sind alle gleich. Es ist egal, was ihr bringt, es ist erst mal euers«.

NK: Wie kann das strukturell hergestellt werden? Bei der Tagung war eine bestimmte Rahmung gegeben: Begleittreffen fanden statt, die ich mit der Zeit als Rhythmisierung schätzen gelernt habe. Es braucht entweder ein Ritual oder rhythmisierende Punkte, an denen man zusammenkommt, um Fragen zu den Zuständen von Arbeitsprozessen zu diskutieren oder auch um gemeinsam etwas auszuprobieren. Ein Auftauchen scheint notwendig, als etwas, bei dem Sichtbarkeiten erzeugt werden, die Orientierung geben: Wo stehen wir denn jetzt gerade? Was steht noch an? Was wollen wir in Angriff nehmen? Sich vergewissern, sich verorten…

HD: Dieses Abenteuer, auf das wir uns alle eingelassen haben, brauchte dieses Vorschussvertrauen – ich liebe diesen Begriff jetzt übrigens. Um so ein Vorschussvertrauen zu haben, braucht es commitment – eine Selbstverpflichtung. Wir waren begeistert, als wir feststellten, dass es funktioniert: die Kompliz:innen begannen, eigenverantwortlich Ideen und Konzepte zu entwickeln.

NK: Das kann man mittransportieren, glaube ich. Wenn ich eine Ausstellung mit Studierenden plane, die es noch gar nicht gibt, also wo es noch keine Werke gibt, dann brauche ich ja auch dieses Vorschussvertrauen. Und trotzdem gibt es eine Art Backup-Plan: Was könnte ich selber hineingeben, damit es auf alle Fälle für Alle gelingt?

AW: Zusammenarbeit braucht das Andere, das Ungewisse und die individuellen Bedarfe. Im Prozess des Aushandelns entsteht Kollektivität. Insofern, als dass wir uns im Gemeinsamen und im Rahmen der Begegnung vergewissern. Somit verstetigt sich das Mögliche in der gemeinsam zur Verfügung stehenden Zeit. Das war das Neue dieses Tagungsformats.

HD: Wenn ich noch einen kleinen Nachtrag machen kann: All denjenigen, die Angst vor Veränderung haben, technische Entwicklungen oder andere Formen der Zusammenarbeit scheuen, sich gar vor ästhetischen Erfahrungen durch Digitalität fürchten, möchte ich sagen: Es gibt keine ästhetische Praxis ohne Wahrnehmung und ohne Körper. Das Körperliche und das Digitale sind absolut keine Widersprüche.

NK: Also was vielleicht schon bedenkenswert ist, dass die ganze Umgebung einen bombardiert mit allem Möglichen, was man angeblich braucht. Das ist eher auf einer anderen Ebene, aber für mich ist das jetzt nicht das Thema der Digitalisierung.

AW: Was ich fürchte, ist die Unlust und Verweigerung mit der Technik zu experimentieren. Eine Möglichkeit wäre, kontrastierend mit Videokonferenztools zu spielen. In Rückbezug auf Helga Kämpf-Jansen geht es mir um das ästhetisch- künstlerische Beforschen von Digitalität. In dem Zusammenhang haben wir die Tagung als etwas Produktives, von Aufbruchstimmung Geladenes in Erinnerung. Wie könnte es weitergehen?

NK: Was ich sinnvoll fände, wenn alles zum selbstverständlichen Material wird. Auch das Zeichnen an der Tafel gehört dazu. Ich wünsche mir, dass riesige Flächen mit Tafelfarbe grundiert werden und man dabei seinen Körper zeichnerisch miteinsetzt. Und trotzdem soll darauf projiziert und zugleich digital weitergearbeitet werden. Dieses Ineinanderwirken könnte dazu führen, dass sich die Dinge gegenseitig stimulieren.

HD: Die Frage sollte nicht sein: Miro-Board oder Kreidewand? Multiperspektiven aufgreifen und so weit wie möglich konkretisieren – und zwar auf weiteren solcher Tagungen: 5D, 6D, 7D. Dieses Format ruft nach Wiederholung. Abschließend würde ich gern einen Gedanken von Thomas Bauer aus dem 2018 erschienenen Buch Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt zitieren:

> Endlos viel Bedeutung führt zu Bedeutungslosigkeit. Bedeutungslosigkeit ist ebenso wenig vieldeutig, wie nur eine einzige Bedeutung. Ambiguität, die bereichert, findet nur zwischen den Polen Eindeutigkeit und unendlich vielen Bedeutungen statt. (Bauer 2018, S. 50)

Outro: Zusammenführende Gedanken zur Weiterführung der Idee des Suchens, auch über die 5D-Onlinetagung hinaus?

In diesem dritten Schritt versuche ich, die Anregungen und Erkenntnisse der drei Gesprächspartner:innen – Marie-Luise Lange, Notburga Karl und Henryetta Duerschlag – zu nutzen, um meine eigenen Überlegungen in diesem Absatz zu schärfen. Die zentrale Fragestellung lautet: Inwiefern ist die tagungsspezifische Suchbewegung nach neuen kunstpädagogischen Spielräumen auch nach der Tagung bedeutsam?

Resümiere ich das Gespräch in Bezug auf die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen hinsichtlich der 5D-Tagung, so lässt sich zusammenfassen, dass die Onlinetagung ein dezentrales demokratisches Format des miteinander Kommunizierens und Gestaltens über und durch Kunst bereitgestellt hat. Diese Tagung war untypisch für Wissenschaftstagungen, die ich bisweilen als zentral ausgerichtete Veranstaltungen und mit nur linearem Mitgestaltungspotenzial erlebt hatte. Über das Halten eines fachwissenschaftlichen Vortrags hinaus bot mir der offene und kollaborative Rahmen, der von den Initiatorinnen angelegt war, wiederholt die Chance, durch Ideen und Vorschläge proaktiv Einfluss zu nehmen. Sie eröffnete ein voraussetzungsloses Selbstgewahrwerden in einer Gruppe von Kunstlehrenden an Schule und Hochschule. Auf Vertrauensvorschuss basierte sowohl die Organisation als auch Durchführung der Veranstaltung. Ein Gestaltungsfreiraum wurde geboten, der die Praxis des Machens etablierte. Dazu gehört, sich einander in der Andersheit zu erfahren und auszuhalten. Eine kollektive Zusammenarbeit braucht das Andere, das Ungewisse und den Kontrollverlust. Als wir uns dessen bewusstwurden, entfachte sich eine Euphorie über das ›unmögliche Mögliche‹. Sich im Prozess des Aushandelns wiederzufinden, begünstigt eine produktive und zugewandte Stimmung des Kollektiven. Insofern wir uns im Miteinander und im Rahmen der Begegnung vergewisserten, verstetigte sich aktive Zusammenarbeit in der gemeinsam zur Verfügung stehenden Zeit. Dieses Angebot der Spielräume, um sich selbst anders zu sehen, offerierte Praxisformen des Zeigens, die zum Beispiel die Medialität des Digitalen an sich sicht- und spürbar machte.

Im Gespräch wurde immer wieder auf die Performance des Künstlers André Chapatte referiert, der in seiner digitalen Präsentationmit Materialien, Bewegungen, Nacktheit, theoretischen Zitaten, mit Nähe und Distanz, Rhythmus spielte – und das alles vervielfacht und gespiegelt über Kameras und diverse Endgeräte. Dadurch wurden mannigfaltige ästhetische Erfahrungen angeregt – so auch jene, bei dem die Flachheit oder Flatness (vgl. Raunig 2013) von Bildschirmen befragbar wurde. Und mehr noch wirkt die Fülle an Eindrücken, die sich durch das medial kaleidoskopisch Gebrochene des analogen Auftritts Chapattes ergeben, in uns Selbst nach. Der Künstler im Bewegungsfluss, in Rotation mit Wort und Bild, ein Auftauchen, Abrollen, Wegrennen und wieder Aufspringen lockt die Betrachtenden zu Obacht heraus: Wo ist der Künstler? Wo sind wir? Wie zeigt sich der Künstler auf dem Screen? In der Dynamik von Multiperspektiven zeigte sich der Performer im Kameraspiel des heimischen Monitors. Nähe und Distanz fielen scheinbar zusammen. Räumlich getrennt, dennoch, gemäß der Denkfigur des »Leihkörpers« (vgl. Voss 2013),

affiziert, funktionierte diese Live-Videokonferenztool-Multikamera-Lecture-Performance derart involvierend, dass sich im vermeintlich sprachlos machenden Zwischenraum Bilder, Assoziationen, Gefühle, auch Irritationen einstellen, die uns erleben lassen, wie der Künstler seine gesplitterte Identität künstlerisch transformiert vorführte. Bis auf die Unterhose entkleidete sich Chapatte. Die sinnleibliche Spurensuche war längst Projektionsfläche der eigenen Verwirrungen. Im Spiegel flirrt und changiert die eigene digital-analoge Seinsform. Kippelnde Momente entstanden durch Ansichten von Innen- und Außenräumen. Die derart eingespielten Perspektivwechsel wurden von Worten und Geräuschen der Anstrengung überlagert. Das beschleunigte Atmen von Chapatte – Ein/Aus – sickerte in die eigene Wahrnehmung ein und wirkte distanzierend wie einnehmend. Die Projektion verlor sich im Spiel der Assoziationen. Ein Eingetauchtsein im Anderen, in einer anderen Situation oder auch in der Begegnung mit einem Anderen via Zoom verflüssigte sich, so als ob Wege zum Selbst frei würden und sich Facetten mannigfaltiger Ich's auftun. Stärkende, nährende Erlebnisse, die unmöglich geglaubt im Zustand des Kopf-Maschine-Verbindungskanals eintraten. Ein performativer Akt der Unterbrechung, der seinen Lauf nahm, als die Einladung ausgesprochen wurde, sich mit der Kamera des Endgerätes im Raum zu bewegen.

Die Funktionalität des Computers adressiert den Kopf in seiner technischen Leistungsbereitschaft und weniger das sinnleibliche Erfahren mit dem Körper, weil die Black Box – algorithmische Rechenprozesse – nicht haptisch beziehungsweise mit den Sinnen begreifbar sind – Algorithmen lassen sich nicht anfassen. Wird der Körper, das leibliche Erleben aufgefordert und aktiviert, wird die Wiederholung dieser abspaltenden Praxis unterbrochen. Nun entsteht die Chance, sich dessen zu vergegenwärtigen. In Anlehnung an Butler (2015) sei dieses Potenzial betont, denn künstlerisch-performative Praktiken der Unterbrechung dienen der Schärfung bewussten Wahrnehmens von Normativität und können in dem Zusammenhang digital-technologische Normierungsabläufe ins Bewusstsein führen, um neue handlungsorientierte und sinnliche Möglichkeitsräume zu entwickeln. Ein Akt der Aneignung deutet sich an, der zudem sinnvoll für einen zeitgemäßen Kunstunterricht ist. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Auseinandersetzung mit der durchdigitalisierten Gegenwart dekonstruktiv und kritisch sein kann, um in ein transformatives Doing beziehungsweise ein progressives Denkhandeln überzugehen. Das Vermögen in ihrer Gleichzeitigkeit komplexe Zusammenhänge aufzuzeigen, gehört zum grundlegenden Potenzial von Kunst. Das

Gespräch hat deutlich gemacht, dass dieses Potential genutzt werden kann, um multidimensionale Wissens- und Erfahrungsproduktionen zu erzeugen.

Literatur

Bauer, T. (2018). Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam.

Bayramoğlu, Y. & Castro Varela, M. (2021). Post/pandemisches Leben: Eine neue Theorie der Fragilität. Bielefeld: transcript.

Butler, J. (2015). Notes Toward a Performative Theory of Assembly. Cambridge: Harvard University Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctvjghvt2. Zugegriffen: 1. Oktober 2022.

Raunig, G. (2013). Flatness Rules: Instituent Practices and Institutions of the Common in a Flat World. In P. Gielen (Hg.), Institutional Attitudes. Instituting Art in a Flat World (S. 167–180). Amsterdam: Valiz.

Stangl, W. (2022). Serendipität. In ders. (Hg.), Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. https://lexikon.stangl.eu/32616/serendipitaet. Zugegriffen: 1. Oktober 2022.

Verwoert, J., Sinister, D., Forum, S. C. A. & Centre d'art contemporain (Geneva, S.) (2008). Exhaustion Et Exuberance: A Pamphlet for the Exhibition: Art Sheffield 08: Yes, No and Other Options. https://glitchprojectspace.files.wordpress.com/2016/02/exhaustion-exuberance.pdf. Zugegriffen: 9. Februar 2023.

Voss, C. (2013). Der Leihkörper: Erkenntnis und Ästhetik der Illusion. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

ANHANG

Autor:innenverzeichnis

Nadia Bader (Dr.) ist Juniorprofessorin für Kunst und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Br.. Sie hat 2010 den Master of Arts in Art Education in Bern und 2018 ihre Promotion mit dem Titel *Zeichnen – Reden – Zeigen* in Hamburg abgeschlossen. Von 2010 bis 2021 war sie als freischaffende Gestalterin, Lehrende und Forschende in der Schweiz und in Deutschland tätig.

Oliver Brunko arbeitet an der Zürcher Hochschule der Künste im Dossier Learning & Teaching und ist als freischaffender Künstler tätig, der sich gerne durch Wasser, Berge und Wälder bewegt. Sein besonderes Interesse für verschiedene Wahrnehmungszugänge vertiefte er in seiner Masterarbeit "Unter Wasser" im Studiengang Transdisziplinarität, in der er sich ausgehend von Begegnungen mit einem Findling im Zürisee mit der Transformation zwischen Konkretem und Abstraktem, zwischen unmittelbarem Erleben und medialen Vermittlungen auseinandersetzt.

André Chapatte ist ein in Brüssel lebender schweizerisch-amerikanischer Künstler und Performer. In den Jahren vor seiner körperorientierten Praxis arbeitete Chapatte als Illustrator und Cartoonist. Später verlagerte er sein Interesse an Bildern und Narrativität auf die audiovisuelle Kunst und entwickelte seine aktuelle Praxis rund um Klang, Sprache, Gesang, Tanz und Choreografie. Seine Arbeiten beschäftigen sich mit der Erschaffung von Bildern, der Beziehung zur Kameratechnologie und spekulativen Formen von Männlichkeit.

Henryetta Duerschlag ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Departement Kulturanalysen und Vermittlung an der Zürcher Hochschule der Künste.

Ihre Forschung und Lehre bewegen sich zwischen den Feldern Art Education, Kunstwissenschaften und Künstlerische Forschung. Sie studierte Kulturanthropologie und Geschlechterforschung an der Universität Basel und Künstlerische Forschung an der Universität von Amsterdam. Sie war am SNF-Projekt *Praktiken ästhetischen Denkens* beteiligt und lehrte studiengangübergreifend an der Hochschule für Gestaltung und Kunst Basel FHNW.

Carolin Ehring (Dr.) ist Akademische Rätin in der Didaktik der Kunst an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Sie ist Mitherausgeberin der Zeitschrift *Grundschule Kunst*. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Interdisziplinarität, Digitalität und Heterogenität.

Jane Eschment arbeitet seit 2015 als Kunst- und Theaterpädagogin am Lehrstuhl für Ästhetische Bildung im Department Kunst und Musik der Universität zu Köln. Interessenschwerpunkte ihrer Arbeit betreffen die Gelenkstelle von Lehrer:innenbildung und Schulentwicklung im Feld Ästhetischer Bildung, Fragen an die Gestaltung und Bedeutung von Raum, Atmosphäre und Dialog in Lehr-Lernsituationen, Ästhetisch-performatives Forschen sowie Fragen an sorgende Zusammenarbeit und institutionelle Hürden.

Barbara Fässler ist als Künstlerin, Kuratorin, Kritikerin und Dozentin tätig. Sie arbeitet mit Fotografie, Video, Zeichnung, Installation und Performance und stellt seit den 1990er Jahren in ganz Europa aus. Sie absolvierte ein Bachelor- und ein Masterstudium in Fine Arts an der Villa Arson in Nizza, ein Bachelorstudium in Philosophie an der Staatlichen Universität Mailand und ein Masterstudium in Art Education an der Zürcher Hochschule der Künste. Sie war zudem als Dozentin an der Accademia Carrara in Bergamo, an der Naba in Mailand und als BG-Lehrerin an der Schweizer Schule in Mailand tätig.

Marc Fritzsche (Dr. phil.) ist Professor für Kunstdidaktik am Standort Landau der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Seine Forschungsschwerpunkte innerhalb der Kunstpädagogik beziehen sich unter anderem auf die Bereiche Nähe/Distanz, globaler Kontext, digitale Medien und Nachhaltigkeit.

Sina Hartmann studierte Kunstpädagogik in Gießen. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Kunstdidaktik am Standort Landau der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Sie arbeitet ak-

tuell an einem Forschungsprojekt zum Thema *Kreativitätsförderung auf Distanz in der (kunstpädagogischen) Hochschullehre*, welches eine empirische Studie zu den Herausforderungen digitaler universitärer Kunstpraxis während der Pandemie beinhaltet.

Paulina Kaping studierte Kunst und Englisch für das höhere Lehramt an Gymnasien an der Technischen Universität Dresden und arbeitet seit 2018 als Lehrerin am Humboldt-Gymnasium Radeberg. Seit 2021 studiert sie berufsbegleitend Philosophie und Ethik und ist als externe Lehrbeauftragte im Fachbereich Kunstpädagogik der TU Dresden tätig.

Notburga Karl (Dr.) ist Professorin für Fachdidaktik in der Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste München und forscht zur Performanz, Responsivität und Deixis nonverbaler Wissensformen sowie zu künstlerischer Kunstvermittlung. Sie hat Freie Kunst und Kunstpädagogik an den Akademien Düsseldorf und München studiert und engagiert sich als Entwicklungs- und Instandhaltungsarbeiterin in Sachen Kunst.

Gesa Krebber (Dr.) ist Professorin für Kunstdidaktik und Ästhetische Bildung an der Kunstakademie Münster und forscht zu kollaborativen Formaten sowie reflexiven Bildungsräumen im Kontext von Kunstpädagogik und Digitalisierung. Von 2016 bis 2022 war sie als Dozentin am Department Kunst und Musik der Universität zu Köln tätig. Ihre Promotion widmete sich dem Thema *Kollaboration in der Kunstpädagogik*. Sie kuratiert die Ringvorlesung *Saloon Arts Education* und engagiert sich in der Gründung von Kunstlehrer:innennetzwerken.

Katja Lell arbeitet als freischaffende Künstlerin und Vermittlerin an den Schnittstellen von Kunst und Film und seit 2018 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Ästhetische Bildung im Department Kunst und Musik der Universität zu Köln. Im Rahmen ihrer Promotion untersucht sie Bildungspotentiale von queeren/den Filmen. Zuvor studierte sie Kunst und Kunstpädagogik in Hamburg und Zürich. Aktuelle Interessenschwerpunkte sind Formen diskriminierungskritischer Filmvermittlung, rassismuskritische, postkoloniale Film-/Bildungswissenschaften, queer-phänomenologische Forschungsansätze in der ästhetischen Bildung und queer-feministische Kunstpädagogik.

Christin Lübke (Dr. phil.) ist Kunstpädagogin und vertritt aktuell die Professur für Theorie künstlerischen Gestaltens an der TU Dresden. Sie hat zum Thema *Körper, Haut und Hülle. Ausdrucksformen von Körper und Leib in der Performancekunst – eine phänomenologische Einzelfallstudie im Kunstunterricht der Sekundarstufe II* (2021) promoviert. Sie forscht an der Schnittstelle analoger und digitaler Materialitäten mit einem qualitativen Forschungsfokus auf den Kunstunterricht in der allgemeinbildenden Schule. Sie leitet das Hochschulreferat und ist Mitglied im erweiterten Bundesvorstand des BDK Fachverband für Kunstpädagogik e.V.

Toni Möri war Lehrer an der Bezirksschule Kölliken in der Schweiz und studierte im Masterstudiengang Fachdidaktik Künste an der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Zürcher Hochschule der Künste. Er hat Kunst und Kunstgeschichte in Luzern und Salamanca studiert und das Didaktikum in Aarau absolviert. Er engagierte sich als Mitglied bei Visarte im Praxisbeirat und war außerdem Praxislehrer und Praxiscoach an der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Friederike Rückert (Dr. phil.) ist Professorin für Kunstpädagogik/Bildende Kunst in der Abteilung Kunst und visuelle Medien der Europa-Universität Flensburg. Sie hat Kunst und Französisch (Lehramt Gymnasium) und freie Kunst (Diplom) in Kiel studiert. Ihre Arbeitsschwerpunkte in Praxis und Theorie sind Medienkunst, Bewegtbilder im Kontext von Kunstunterricht, Kunst in Transformationsprozessen und Reflexion kunstdidaktischer Hochschullehre.

Miriam Schmidt-Wetzel (Dr. phil.) ist Professorin für Fachdidaktik Kunst und Design an der Zürcher Hochschule der Künste. Sie lehrt und forscht im Bereich Art Education und leitet das PhD-Programm *Fachdidaktik Art & Design*. Zuvor war sie Pädagogische Mitarbeiterin am Institut für Kunstpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt a.M. und hatte eine Gastprofessur in Kunstdidaktik an der Kunsthochschule Burg Giebichenstein in Halle (Saale) inne. Miriam Schmidt-Wetzel hat nach ihrem Zweiten Staatsexamen zum kollaborativen Handeln im Kunstunterricht promoviert. Ihre Lehre und Forschung auf Hochschulebene sind sowohl durch ihre eigene künstlerische Tätigkeit als auch langjährige Erfahrungen als Kunst- und Klassenlehrerin in beiden Sekundarstufen fundiert.

Raphael Spielmann (Dr.) ist Dozent für Kunst und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seine Promotion schloss er 2011 zum Thema *Filmbildung! Traditionen, Modelle, Perspektiven* ab. Er forscht zu Bilderwelten von Kindern und Jugendlichen sowie zur Kunstvermittlung und beschäftigt sich künstlerisch mit den Themen Digitalität, Erinnerungswissen und Zeitlichkeit.

Felix Stalder (Dr.) ist Professor für Digitale Kultur und Theorien der Vernetzung an der Zürcher Hochschule der Künste, wo er aktuell das Forschungsprojekt *Latent Spaces: Performing Ambiguous Data* leitet. Er ist Vorstandsmitglied des World Information Institute in Wien, Mitglied des freien Forschungsprojekts *Technopolitics* und langjähriger Moderation der internationalen Mailingliste <*nettime*>. Er beschäftigt sich mit dem Wechselverhältnis von Gesellschaft, Kultur und Technologien und forscht unter anderem zu Digitalität, Netzkultur, Urheberrecht, Commons, Privatsphäre, Kontrollgesellschaft, Datafizierung und
Subjektivität.

Johanna Tewes (Dr. phil.) ist Gastprofessorin für Kunstdidaktik mit Fokus auf Zentrale Herausforderungen der Gegenwart an der Kunstakademie Münster. Außerdem arbeitet sie als Kunstlehrerin und Digitalisierungsreferentin in Hamburg. Von 2019–2023 war sie Vorsitzende des Hamburger BDK – Fachverband für Kunstpädagogik e.V. Ihre Promotion zu »Strategien der Macht in der Kunstpädagogik 1945 bis 1980« erfolgte 2018. Zudem war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte in Kunstdidaktik an den Universitäten Paderborn, Hamburg und Osnabrück tätig. Wissenschaftlich interessiert sie sich für Diskurs- und Machtstrukturen an den Schnittstellen ästhetische Bildung, Feminismus, Digitalität, Kunst und Architektur.

Henrike Uthe hat in Halle und Istanbul Kommunikationsdesign und Medienkunst studiert. Sie ist seit 2011 als diplomierte Kommunikationsdesignerin in Berlin tätig. Als Partnerin hat sie die Design Studios Rocco Park und Rimini Berlin mitgegründet. Darüber hinaus hat sie mit Szenografiebüros zahlreiche Ausstellungen grafisch gestaltet und umgesetzt, beispielsweise für die Internationale Bauausstellung 2010 und für das Jüdische Museum Berlin. Seit 2013 ist sie in der Lehre tätig, unter anderem an der Universität der Künste Berlin, an der weißensee kunsthochschule berlin und an der Fachhochschule Dortmund. Außerdem ist sie Mitinitiatorin und Mitglied der Fokusgruppe Gestalterische Forschung (FGGF).

Antje Winkler (Dr. phil.) ist Kunstpädagogin und lehrt an der Universität Potsdam als akademische Mitarbeiterin im Department Musik und Kunst. Der Forschungsschwerpunkt liegt auf der Entwicklung einer Contemporary Art Education an den Schnittstellen gegenwartsbezogene Kunst, Diskriminierungskritik, inklusive Bildung und Digitalisierung. Ausgehend vom erweiterten Kunst- und Materialbegriff arbeitet sie künstlerisch im Feld der Performance. Sie engagiert sich im Vorstand des Berliner Landesverbands des BDK Fachverband für Kunstpädagogik e.V.

Lisa Wolf ist Grundschullehrerin für die Fächer Kunst, Deutsch, Mathematik und Sachunterricht sowie Doktorandin im Bereich Kunstpädagogik an der Technischen Universität Dresden. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in der Urban Art, Fotografie, Grafik, Collage sowie Kunstrezeption im Grundschulkunstunterricht.

Jutta Zaremba arbeitet seit 2011 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Flensburg in der Abteilung Kunst und visuelle Medien. In Essen studierte sie Kunstpädagogik und in Bochum Medienwissenschaft. Zwölf Jahre war sie Mitarbeiterin im Bereich Neue Medien am Institut für Kunstpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt. Sie verfasste ihre Dissertation über *New York und Tokio in der Medienkunst*. Sie war Mitglied der Vorbereitungsgruppe des BuKo12. Sie publiziert unter anderem in der Fachzeitschrift *Kunstforum International*.